دليل المدرس في تعليم العربية

تعليم اللغة العربية وظيفيا

خمس وستون نقطة تهم المدرس وأساليب تعليمية تجعل التعليم أكثر فاعلية
مع خلفية نظرية

مهدي العش

المحتويات

٢٢- اللغة المكتوبة

٢٣- اختبار المهارات اللغوية

٢٤- اختبار الكفاءة

٢٥- اختبار التحصيل

٢٦- الاختبار الموضوعي

٢٧- الاختبار الشخصي

٢٨- اختبار التحصيل لتقييم استيعاب القراءة

٢٩- أنواع الاختبارات وأنماطها: محاسنها ومساوئها

من النظري إلى العملي والتطبيقي

٣٠- طريقة تنظيم قاعة الدرس

٣١- تقديم المادة اللغوية وتطبيقها وتقييمها: الحلقة التعليمية

٣٢- بعض الأساليب التعليمية الفاعلة

٣٣- من أساليب تعليم الكلام

٣٤- التدريب التسلسلي

٣٥- التدريب الاستبدالي

٣٦- الإملاء: طريقة أخرى لإجرائه

٣٧- توجيهات عامة لتدريس أصوات اللغة

٣٨- تدريبات التمييز الصوتي

٣٩- تعليم النظام الكتابي

٤٠- تدريب تسلسلي/استبدالي داخل قاعة الدرس

٤١- تعليم الأنماط التواصلية

٤٢- أساليب تعليم القراءة والاستماع

٤٣- مراحل القراءة الثلاث

الغرض من دليل المدرس

بما أن تعليم العربية وظيفياً يتبع توجها غير مألوف للمدرس نوعا ما، ويسير باتجاه مخالف لما درجت عليه معظم برامج تعليم اللغات التقليدية، فقد وجدنا ضرورة وضع دليل بين يدي المدرس (نستخدم كلمة "مدرس" للدلالة على كل من يزاول التربية بغض النظر عن جنسه، علماً بأن غالبيتهم عالمياً من النساء) ليقدم له توصيات وأساليب تعليمية تتواءم والمقترب الجديد. في المقاطع الآتية نستعرض عددا من الموضوعات النظرية والتطبيقية كي يكون لدى المربي استيعاب لدوره في تنمية قدرات طلابه، فهو واحد من عدة عناصر أساسية لا تستقيم العملية التربوية في غيابها.

الهدف من الإرشادات الموجهة إلى المدرس هو إحداث نوع من التوافق بين الأسس النظرية التي يقوم عليها منهج ما والمادة التعليمية المرافقة له والأنشطة والمهام الملازمة داخل قاعة الدرس وخارجها ومحاولة تحقيق الأهداف من خلال تطبيق أساليب ثبت نفعها وتتوافق مع المحتوى وأهدافه. لا شك في أن أي مادة يمكن أن تدرّس بأسلوب تقليدي أيضاً، إلا أن ذلك لا يحقق المقصود منها لغوياً وثقافيا ولا يتم اكتساب المحتوى بالسرعة والإتقان المتوقعين.

ملاحظة حول تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها: الاهتمام منصبّ في هذا الدليل وفي السلسلة بصورة عامة على كل ما يتعلق بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. إلا أننا نود أن نشير إلى أن ما يصلح لتعليم العربية الفصيحة للناطقين بغيرها يصلح غي غالب الأحوال لتعليمها لأبنائها لأسباب عدة. أولاً، اللغة الفصيحة هي لغة الدارس الثانية وليست الأولى كما يظن البعض، فهو يتعلمها في المدرسة بعد أن يتقن لغته الأولى التي نشأ عليها في البيت وفي الشارع. ثانياً، إن النظام النحوي والصرفي والنظام التواصلي بالعربية هو ذاته الذي يعلّم لابن اللغة وللناطق بغيرها. الاختلاف يكمن في اختيار المادة بسبب الخلفية الثقافية وسن الدارس والزمن المتاح

للتعلم للفئتين. ثالثاً، وظائف اللغة سمة لأي لغة حية، لذلك فما يناسب استخدامه منها بالتعليم في لغة ما، هو مناسب أيضاً إلى حد بعيد في لغة أخرى. رابعاً، لا يميز الإطار النظري المعتمد بين اللغات ويصلح لأي منها.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن أساليب التعليم والمقتربات النظرية قد درِّست وجربت على نطاق واسع في بلاد الغرب وفي غيرها من البلدان، وقد طورت مهنة تعليم اللغات الأجنبية فهماً ومعرفة كافيين في وسائل تعليم اللغات يمكن الاستفادة منه في تعليم العربية لأبنائها.

التربية والتعليم

غالبا ما تستخدم الكلمتان "تربية وتعليم" جزافا وكأنهما اسم للشيء ذاته. في واقع الأمر هما اسمان لعمليتين مختلفتين، فالتعليم باختصار شديد معني بنقل المعرفة من المدرس إلى الدارس أو من المادة المقررة من خلال المدرس إلى الدارس، بافتراض أن الدارس يأتي إلى قاعة الدرس خالي الذهن منها تماماً، وهو أمر بعيد عن الصحة. وهذه العملية لها أساليبها الخاصة كالتلقين والشرح والتكرار والتركيز على الحقائق والتفاصيل. وتُختبر بذات الطريقة تقريبا، فالهدف هو استرجاع المادة وتقييم مدى استيعابها. أما التربية فلا تكتفي بنقل المعلومات بل تسعى بشكل رئيس إلى إحداث تغيير في السلوك البشري من الممكن ملاحظته وقياسه. كما سيلاحظ القارئ فإن معظم ما يجري في قاعة الدرس من تدريبات وأداء مهام لغوية وتقييم مستدام مصمم لإحداث تغيير في سلوك الدارس ليس في قاعة الدرس فحسب بل المأمول أن تتعداها إلى السلوك اليومي. فعلى سبيل المثال، إن إجراء نشاط بسيط كالإملاء بصيغته المقترحة في هذا الدليل يدرب الدارس على حمل المسؤولية وعلى الأمانة والعمل التعاوني التآزري. ومن ناحية أخرى تنمي التدريبات التسلسلية والاستبدالية المقدرة التفاعلية وتعلم الدارس طريقة تحديد الهدف وكيف يحققه. ومما لا شك فيه إن ابتعاد المدرس عن بقعة الضوء لمصلحة الدارس بجعله يقوم بالعمل المنظم الموصل إلى اكتساب معلومة أو قدرة يؤدي

بالضرورة إلى منح الدارس فرصة تنامي الثقة بالنفس وتحقيق الذات. إن كل ما يقترحه هذا الدليل له بعد تربوي سوف يتبدى كلما تابع المدرس المقترحات وطبقها، ففي ظننا أن هدف المدرس الكفوء هو التربية وليس مجرد التعليم فهي أبقى ولا تتوقف مع انتهاء الفصل أو العام الدراسي وتقديم الاختبار.

قد يتساءل القارئ الراغب في الجانب التربوي عن كيفية تفعيل هذا الجانب. أولا هذا أمر تراكمي طويل المدى لا يتحقق إلا بالتطبيق المستديم ليغدو عادة يمارسها الدارس تلقائياً دون تفكير، إلا أن هذا الجانب ليس صعباً أو معقداً. فهو يتم بواسطة الأدوات المختلفة المتاحة للمدرس. فإن أراد جعل طلابه مثلاً يعالجون مادة لغوية جديدة استقرائياً وليس استنتاجياً، قدّم لهم أمثلة متنوعة لذات التركيب المطلوب. وإن رغب في جعلهم يستخدمون أسلوب الاستعراض القرائي، أكثر من الأسئلة التي تستهدف التفاصيل، وإذا أراد تنمية مقدرتهم على الأمانة في أداء مهمة كلفوا بها خارج أسوار المدرسة، كلفهم بمثلها مراراً وتابع أداءهم متابعة دقيقة، وهلم جراً.
وبما أن معظم ما يجري في غرفة الدراسة منصب على الدارس حسب توجه هذا المقترب، فإنّ الدارسين يعملون في مجموعات للقيام بمهمة محددة، لذا فإنهم يتعلمون التعاون مع الأقران ويتعلمون كيف يحلون المشاكل التي تواجههم في معالجة المهمة المنوطة بهم تعاونيا. وهم بالإضافة إلى كل هذا يتعلمون كيف يبحثون عن المعلومة، وكيف يبنون معرفتهم بأنفسهم، وكيف يطبقون ما نجحوا به عبر المرات العديدة من الممارسة في حياتهم المقبلة.

تنوع الدارسين

من الأمور البديهية حسب توجه هذا الدليل هو مسألة تنوع الدارسين. فرغم أننا نقدم لهم نفس المادة التعليمية ونزاول ذات الأساليب، فهم لا يتعلمون بنفس السرعة ولا بنفس الأساليب ولا بنفس الوقت وليس لديهم نفس الدافعية. قد يصل أحد الدارسين إلى المستوى المتقدم في غضون

سنة في برنامج مكثف، وفي ذات البرنامج قد يكون هناك من يصل إلى المتقدم بوقت أقصر أو أطول.

إن التنوع بين الدارسين هو القاعدة وليس الاستثناء، وتنعكس هذه الحقيقة في أهداف الدارسين من التعلم وفي تطبيق الأساليب المقترحة وأنواعها كأسلوب معالجة المُدخل من الكل إلى الجزء مقابل أسلوب المعالجة من الجزء إلى الكل على سبيل المثال. فالتنوع هنا جزء من تكوين الطالب الذهني والشخصي ولا بد لنا بأخذه بعين الاعتبار لنلبي حاجات كل الدارسين وليس بعضهم أو حتى معظمهم.

الهدف العام من المادة اللغوية

تهدف المادة التعليمية إلى تزويد الطالب الناطق بغير العربية بالمهارات اللغوية الأساسية التي يحتاجها للتواصل في حياته اليومية بداية من المستوى المبتدئ وصولاً به إلى المستويات الأعلى بحيث يتمكن من التحدث من أبناء اللغة وغيرهم، ومن فهم المقروء والمسموع. هذه العملية طويلة الأمد وقد تبقى مع الدارس طوال حياته.

مسوّغات تعليم اللغة العربية

- تعريف الدارسين بالثقافة العربية والإسلامية.
- تقديم اللغة العربية والثقافة الإسلامية للعالم الخارجي بشكل أكثر جاذبية، بما يضمن لهما مزيداً من الانتشار والمكانة دولياً.
- اكتساب اللغة هو بالضرورة اكتساب للثقافة واستيعاب لها. ومن يستوعب لغة أمّة وثقافتها، يصبح قادراً على فهم الواقع الاجتماعي والثقافي لتلك الأمّة وعلى تفهّم

قضاياها ومشكلاتها. إن تعليم اللغة العربية للأجانب هو عملية ذات أبعاد ثقافية وإعلامية، هو نوع من الإعلام الثقافي الهادئ.

- إتقان القراءة والكتابة والكلام يؤهل الطالب الناطق بلغة غير العربية للانتفاع بالمعلومات والفهم الواضح للظروف المحيطة به والتعبير عن حاجاته، والمشاركة في أنشطة البيئة الاجتماعية، بما يحقق الانسجام والاندماج مع مجتمع المعهد التعليمي أو الجامعة.
- تعلم اللغة العربية يتيح فرصة التعمق في فهم الثقافة العربية من مصادرها، وبذلك نضمن سلامة الفهم والابتعاد عن المفاهيم المغلوطة.

الإطار النظري

تعتبر المفردات اللبنات الأساسية للغة كما هو معلوم للجميع. فمهما أتقن الدارس النظامين المغلقين النحوي والصرفي، فلن يتمكن من الأداء لغويا بشكل فاعل إلا بتوفر المفردات اللازمة في حصيلته اللغوية. وكي تكون المفردات مناسبة لمستوى الدارس لا بد وأن تختار طبقا لنظام ما. وقد درج المتخصصون بالمناهج اللغوية ومؤلفو السلاسل التعليمية على اعتماد أحد شيئين، إما تخمينهم الشخصي وإدراكهم الذاتي لأنواع المفردات اللازمة في الدروس المختلفة، أو باعتماد قوائم المفردات المنشورة والتي تصنف المفردات وفق تواترها في مكنز معيّن. ويلجأ البعض الآخر إلى تصنيف المفردات التعليمية ضمن مواقف حياتية وتواصلية كالمواقف التالية: في مكتب البريد، في عيادة الطبيب، في حديقة الحيوانات، في المكتبة، وغير ذلك. وفي غالب الأحوال فإن تلك المفردات تجمع من مصادر مكتوبة كالصحف والمجلات والكتب، وقد يجمع بعضها من أداء شفوي كالتعليقات المسموعة أو المرئية أو من المقابلات الشخصية. ويعتمد معظم المؤلفين المفردات الأكثر تداولاً في المستوى المبتدئ والأقل شيوعاً في المستويات الأعلى. إلا أن هذه القاعدة قد لا تفيد في بناء مادة لغوية ترتقي من المبتدئ نحو المتميّز مبتدئة بالبسيط والملموس منطلقة نحو المعقد والمجرد.

لقد آثرنا أن يتم جمع المفردات وتصنيفها وفق مبادئ نظرية الكفاءة اللغوية التي تطورت بجهود أعضاء المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL 2012). لذلك فإن هذا المفهوم، أي نظرية الكفاءة اللغوية، يكوّن الإطار النظري الأساسي الذي يحكم عمليتي الجمع والتصنيف.

التحول النظري حول النص ودور المدرس

حدث منذ عام ١٩٨٠ في بلاد الغرب تغيّر في النظرة إلى كيفية تعلم اللغة وتدريسها، فقد تلاشت الفكرة السائدة حتى ذلك الوقت القائلة بأن تعلم اللغات الأجنبية يقتضي تخصيص وقت لدراسة قواعد اللغة يصل إلى سنتين في المستوى الجامعي، واستبدلت بهدف آخر يدعو إلى تعليم اللغة وظيفيا أي من خلال الاستخدامات التي توضع فيها اللغة. وقد توصل ميدان تعليم اللغات الأجنبية إلى هذا التصور الجديد بناء على عدد كبير من البحوث التطبيقية في ما يدعى النظرية الصورية القائلة بأن فهم النص يأتي من الخلفية السابقة الموجودة في ذهن القارئ أو السامع (صور مختزنة في ذهن الدارس)، ومن البحوث العصبية ومن النماذج الحاسوبية للذكاء الاصطناعي (Anderson 1974)، وكذلك من التقدم الحاصل في العلوم الذهنية.

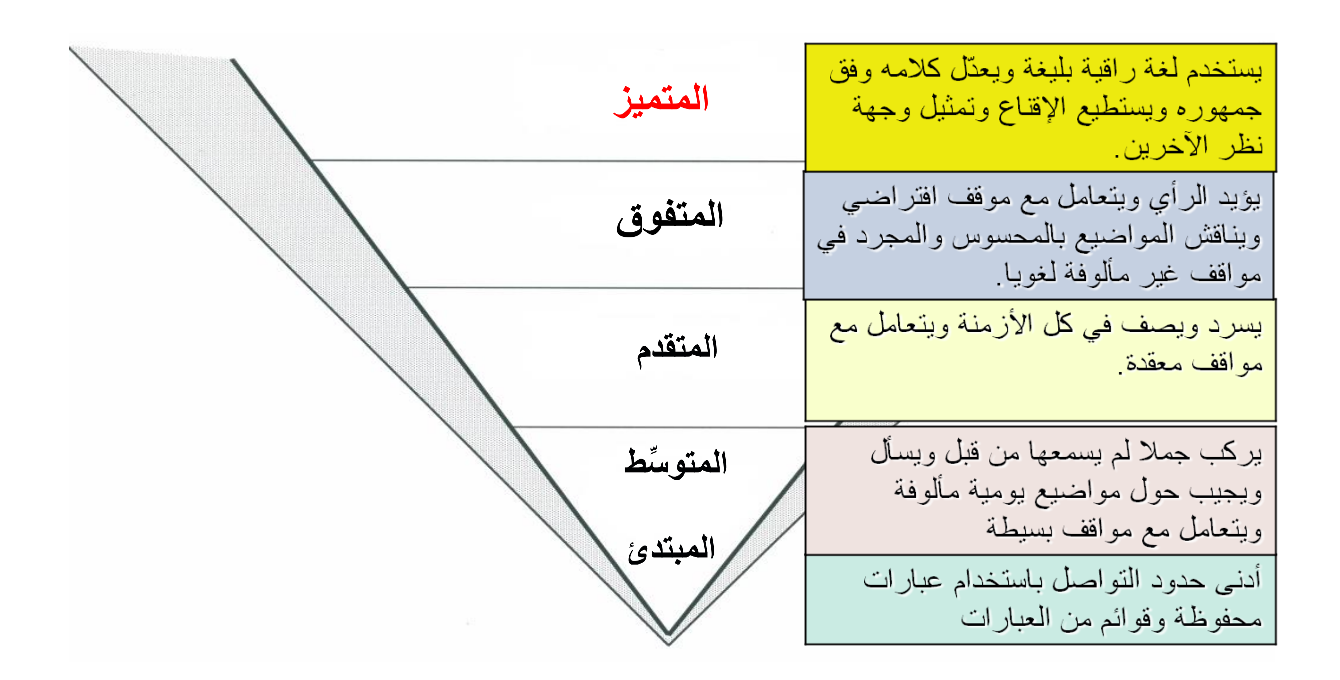
كل ذلك أدى لأن يكون هناك تركيز جلي على الدارس بدلاً من النص، مما أدى إلى ازدياد الحاجة إلى إجراء البحوث في قضايا ذات علاقة بالدارس وأساليب اكتسابه اللغة. لقد كانت النظريات الموضوعة في علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي العامل المؤسس لهذا التغير النوعي. ويرى عدد من الباحثين (Candlin 1981, Wilkins 1976, Halliday 1976, Savignon 1972, Hymes 1972, Bachman 1990) على سبيل المثال لا الحصر، أن اللغة اليوم ينظر إليها من حيث استعمالاتها لا من حيث ماهيتها.

مستويات الكفاءة اللغوية

يمكن تقديم نظرية الكفاءة اللغوية هذه وشرحها على صورة نقاط وباختصار شديد. بدأت كمفهوم أولي لتقييم الكفاءة اللغوية باتفاق ممثلي دوائر الدولة المهتمة بتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة في أواسط القرن العشرين على سلم موحد لها جميعا. ثم تطورت الفكرة حين عدّل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل) (ACTFL 1982-2012) توصيفات هذا السلّم ليناسب التعليم الثانوي والجامعي في سبعينات القرن الميلادي الماضي. إن لهذه المفاهيم النظرية بعداً تطبيقياً واضحاً في تقييم الأداء اللغوي وبعد آخر في تنمية الكفاءة اللغوية، والفهم المتعمق لها يجعل من السهولة بمكان وضع أهداف واقعية لتعليم العربية بحيث تكون نتائج التعليم قابلة للقياس.

أ- الكفاءة اللغوية هي ما يمكن لمستخدم اللغة فعله بها، أي أنها قدرة لغوية لنقل المعنى أو إدراكه بغض النظر عن كيفية اكتسابها والزمن الذي لزم لذلك أو الطرائق المستخدمة في التعليم أو أساليب التعلم. فهي إذاً ليست معرفة عن اللغة، مهما كانت تلك المعرفة متعمقة. وتتكوّن الكفاءة من أربعة "كفايات" هي **الكفاية القواعدية** أي نحو اللغة وصرفها، **والكفاية التواصلية** أي معرفة الأساليب التي يتسم بها التواصل المحكي والمكتوب، **والكفاية الاجتماعية الثقافية اللغوية** أي معرفة كيفية التواصل مع الآخر حول موضوع ما في مكان ما بشكل مقبول اجتماعيا، وهناك أخيرا **الكفاية التعويضية** وهي الأساليب التي يتبعها الناطق لتوصيل المعنى حين لا تسعفه معرفتة اللغوية.

مستويات الكفاءة اللغوية



الشكل ١ـ مستويات الكفاءة اللغوية

أ. الكفاءة اللغوية مجال واسع من المقدرة يمكن تمثيله بهرم مقلوب أو مخروط يقف على طرفه الدقيق يتدرج من الأعلى بما يستطيع الناطق باللغة في المستويين المتفوق والمتميز أداءه بها وينتهي بالذروة في الأسفل، وهي كمّ محدود جداً من القدرة العامة باللغة.

ب. تنقسم الكفاءة اللغوية إلى مستويات خمسة رئيسة من أعلى الهرم المقلوب إلى أدناه. يدعى الحجم الأكبر من هذا الهرم المقلوب، أي الجزء العلوي منه، المستوى المتميز. ويعادل هذا المستوى تقريباً ما يستطيع أبناء اللغة المثقفون تثقيفاً عالياً أن يفعلوه بلغتهم من كلام واستماع وقراءة وكتابة ولهم بلاغة باللغة ويتمكنون من الترجمة الفورية للمشهورين، وهذا المستوى ليس في مجال معظم سلاسل تعليم اللغات.

والمستوى التالي الأدنى هو المتفوّق ثم المتقدم ويليه المتوسط ويأتي أخيراً المبتدئ الذي يمثل ذروة الهرم المقلوب.

ت- لكل مستوى رئيس ثلاثة مستويات ثانوية باستثناء المتميز والمتفوق، والغرض منها تقييمي فقط، فهي تبيّن للمقيّم حجم السمات الوظيفية الموجودة في أداء ناطق ما من المستوى التالي الأعلى.

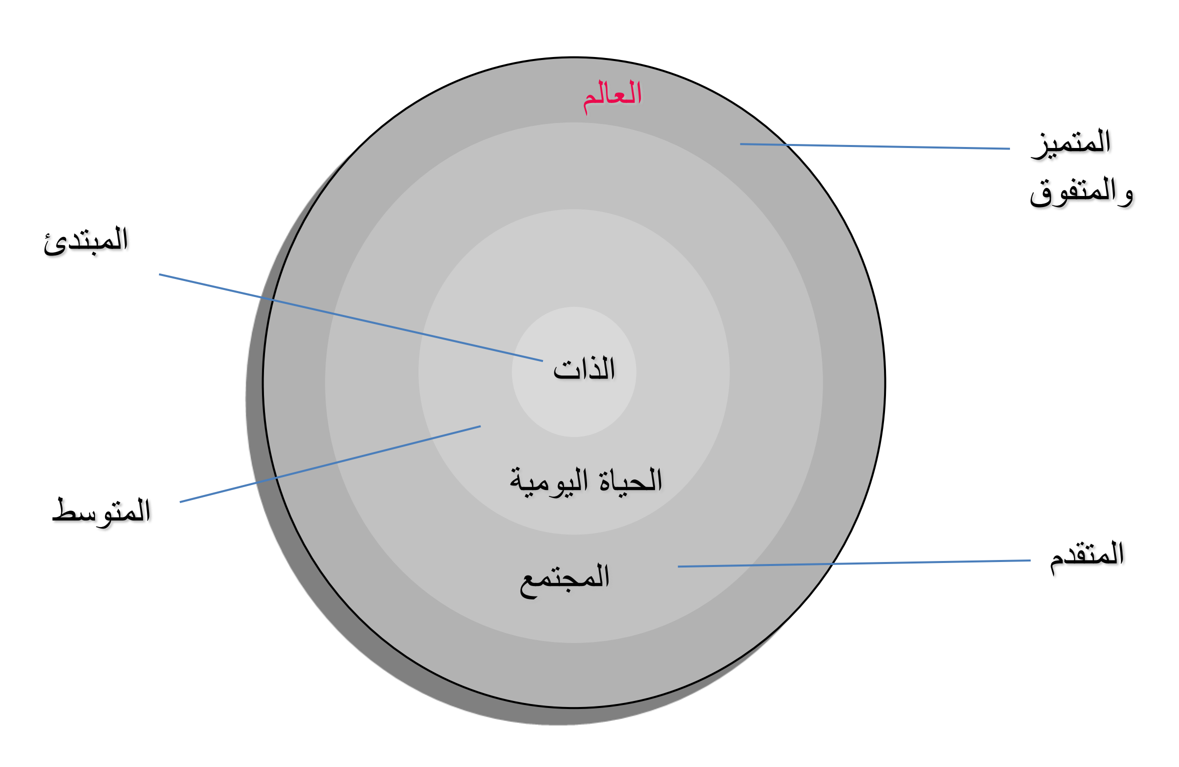
الشكل ٢- حدود المستويات الرئيسة والثانوية

ث- يُنظر إلى المقدرة اللغوية العامة على أنها المقدرة على أداء وظائف لغوية معيّنة يتصف بها كل مستوى رئيس. والوظيفة اللغوية هي قدرة معيّنة متدرجة من البسيط إلى المعقد كالقدرة على وصف بسيط مثل البرنامج اليومي (المستوى المتوسط)، أو وصف مطوّل كوصف زيارة لمكان ما بكل تفاصيله، أو عقد مقارنة بين شيئين أو حالين أو تجربتين، أو سرد لقصة في الماضي، أو شرح لآلية عملية ما (متقدم)، أو طرح رأي وتأييده، أو معالجة قضية ما بالمجرد والمحسوس، أو التعامل مع موقف افتراضي (متميز ومتفوق).

ج- يتسم الكلام ببنى لغوية تختلف من مستوى لآخر، فالمستوى المبتدئ يتصف بالكلمات المنفردة والعبارات المحفوظة، والمتوسط يكون عموما في مستوى الجملة أو سلسلة من الجمل، والمتقدم في مستوى الفقرة المترابطة، أما المتميّز والمتفوق فسمتهما الخطاب المستفيض.

ح- يتم الأداء اللغوي باستخدام المفردات في بنى لغوية تناسب المستويات المختلفة ضمن سياقات أو مجالات عامة تتناسب أيضاً مع المستويات. ففي المستوى المبتدئ

يتمحور الأداء اللغوي حول الذات، وفي المتوسط حول الحياة اليومية، وفي المتقدم حول المجتمع وفي المتفوق حول العالم أو الكون وكذلك المتميّز، إلا أن للأخير صفات أخرى تميزه عن المتميز.



الشكل ٣ـ مجالات الأداء في المستويات اللغوية المختلفة

خ- يطرق مستخدم اللغة مواضيع شتى كالسفر والمحافظة على البيئة والعادات الاجتماعية ودور الفن وغيرها ضمن السياقات اللغوية في المستويات المختلفة. ويمكن تناول ذات الموضوع في مستويات مختلفة مع تعديل في شكل النص وفي الوظائف المستخدمة. إلا أن بعض المستويات يلائمها مواضيع معينة كوصف البرنامج اليومي في المتوسط ومقارنة تجربتين في المتقدم وتأييد الرأي في المتفوق والمتميز.

كما نوهنا أعلاه، إن هذه المنظومة الوظيفية الأدائية تكوّن الإطار النظري أو القاعدة الذهنية في تعليم العربية، إذ لا بد لها من أساس نظري ذهني واضح ليكون المنتَج صالحاً متماسكاً قابلاً للتقييم ويحقق الغرض منه. إن اعتمادها على نظام أثبت نجاحه تطبيقياً، على الأقل في مجال تقييم الكفاءة اللغوية، رسم خارطة الطريق وجعل عملية جمع المادة ووضعها مسألة لها معاييرها مما يبعدها عن العشوائية والنزوات الشخصية، ونرسمها هنا للمدرس بوضوح. إن هذه المنظومة الوظيفية لم تعد في حيّز النظرية لأن نجاحها على مر العقود في مجال تقييم الكفاءة اللغوية قدم نتائج صالحة وثابتة مما يدل على أنها صالحة أيضاً لتكون أساساً نظرياً لمادة تعليمية وظيفية وكذلك لأساليب تعليمية فاعلة.

المستويات والوظائف اللغوية والمجالات السياقية والموضوعات والمفردات

المستوى	المجال	الوظيفة	بعض الموضوعات	المفردات
المبتدئ	الذات	لا وظيفة لغوية، التعرف على مفردة، إنتاج كلمات متفرقة من مجاله، سرد مجموعات من المفردات في مجال دلالي محدد: الخضار والفواكه والأطعمة وأيام الأسبوع والأشهر والفصول والجو والرياضة والألوان والدراسة وغير ذلك	الأسرة، الدراسة، السكن، الرياضات، الأطعمة، المشروبات، أيام الأسبوع، أشهر السنة، الطقس، الملابس، الألوان، الأعداد، الساعة، وسائل المواصلات،	أب، أم، أخ، أخت، زوج، مدرسة، جامعة، اللغة العربية، التاريخ، العلوم السياسية، دراسة الشرق الأوسط، الأدب، شقة، بيت، سكن الطلاب، غرفة (نوم، جلوس، طعام)، حمام، مطبخ، كرسي، طاولة، منضدة، سرير، تلفاز، أريكة، صورة، هاتف، حاسوب، كرة القدم (السلة، المضرب، الماء)، الكرة الطائرة، البيسبول، الغولف، السباحة، المشي، الجري، خبز، حبوب، جبن، زبدة، لحم، دجاج، خضار (...)، فواكه (...)، قهوة، شاي، ماء، حليب، عصير، الجمعة، السبت...، آذار (مارس)...، حار، بارد، غيوم، رطوبة، مطر، ثلج...، قميص،

				سروال، ثوب...، أبيض، أحمر...، ثلاثة، أربعة...، الخامسة والنصف، سيارة، دراجة...
المتوسط	الحياة اليومية	البرنامج اليومي، الوصف البسيط (مكان السكن، مكان الدراسة، حديقة عامة، السوق) السؤال والجواب من خلال حوارات	الدراسة، العمل، التسلية، الرياضة، السفر (بلدان زارها، مع من، متى، لماذا)، مناسبات عائلية واجتماعية ووطنية (ماذا يفعل الناس فيها)، التسوق	الأحياء، العلوم السياسية، الاقتصاد، العلوم ، القانون (الحقوق)، الأدب، ملعب، كرة السلة، تذكرة، مباراة، فاز، خسر، تعادل، زفاف، خطبة، عيد وطني، تخرّج، سوق، تسوّق، اشترى
المتقدم	المجتمع	الوصف بالأزمنة الثلاثة، المقارنة والمقابلة، إعطاء تعليمات، السرد، نقل أخبار الساعة	السفر، كيفية الالتحاق ببرنامج دراسي، كيفية الحصول على عمل معيّن، كيفية الوصول من مكان إلى آخر، تحضير طبق مفضل، وصف ألية عمل جهاز ما	تذكرة، مكتب سفر، شركة طيران، قطار، وصول، إقلاع، مغادرة، طلب، اختبار قبول، رسوم، مقابلة، راتب، امتيازات، تعويض، إجازات، عطل، مبنى، اتجه، انعطف، اعبر، سر، تقاطع، إشارة مرورية، طريق عامة، شارع، اصعد، درج، مصعد، طبق تقليدي، المواد الأولية، تحضير، طهي، حرارة، غلي، سلق، قلي، شوي، صحي، قطّع، قشّر، ضع، ارفع، أضف، تذوّق
المتفوّق	العالم	الإدلاء بالرأي وتأييده، التعامل مع موقف افتراضي، استخدام اللغة بالمجرد والمحسوس	الموازنة بين المحافظة على البيئة وبين التنمية الصناعية في العالم الثالث، مفهوم الديمقراطية الغربية ومدى ملاءمتها للبلدان الأخرى، دور الفن في المجتمع، دور وسائل الإعلام في تغيير سلوك الأفراد وتفكيرهم، ...	احترار الجو، تلوث، وقود، طاقة متجددة، احتكار، مخلفات صناعية، التخلص من النفايات، صحة المواطنين، رخاء اقتصادي، تضخم، نظام حكم، ملائم ثقافيا واجتماعيا وسياسيا، غسل الأدمغة مقابل التربية والتثقيف، الترفيه الموجه، نقل الخبر وتحليله، علاقة الإعلام بمعايير المجتمع وثقافته ومُثُله
المتميّز	العالم	كالمتفوق، بالإضافة إلى تمكنه من جعل كلامه يناسب المتلقي سنا	مواضيع مشابهة للمتميز يضاف إليها المواضيع المتخصصة العميقة في	الاستنساخ، استخدام الخلايا الجذعية في البحث العلمي، أثر العولمة على الهوية، الريادة والتبعية الثقافية، حاجات الإنسان

		وجنسا وتعليما وثقافة، ويستطيع تقديم وجهات نظر الآخرين دون الإيمان بها بالضرورة، وله قدرة في الترجمة الفورية لأشخاص مهمين	العلوم المختلفة	الروحية، رغبة الدول العظمى بالهيمنة وانعكاسها ثقافيا واقتصاديا وسياسيا، الدَين العام واستقلالية القرار، الفلسفة والدين، مفهوم المواطنة

الجدول ١- موضوعات مناسبة ومفردات مختارة لمستويات الكفاءة المختلفة

تعليم العربية وظيفيا للناطقين بغيرها والمستويات اللغوية

تتدرج المادة التعليمية من المستوى المبتدئ إلى المتوسط فالمتقدم وأخيرا قد تصل إلى أعلى مستويات اللغة في المتفوق ثم المتميز. هذه مصطلحات مأخوذة عن حركة الكفاءة اللغوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد لا تتطابق المصطلحات مع المقصود بها عادة خاصة حين يخلط بين المستويات الإدارية والمستويات اللغوية. ما تعريف المستويات اللغوية ؟

المبتدئ: أدنى حدود التواصل باستخدام عبارات محفوظة وقوائم من العبارات. مجاله الذات (الأسرة، السكن، الدراسة، الأطعمة، أيام الأسبوع، الأشهر، الأعداد، الألوان، بعض أسماء الملابس، الفواكه والخضار وغير ذلك). لغته في مستوى الكلمة. لا قدرة وظيفية له.

المتوسط: يركب جملا لم يسمعها من قبل وليس بالضرورة أن تكون صحيحة، ويسأل ويجيب حول مواضيع مألوفة ويتعامل مع مواقف بسيطة (سؤال وجواب، وصف البرنامج اليومي، الدراسة، وصف مكان السكن والعمل وأماكن التسلية). مجاله الحياة اليومية. لغته في مستوى الجملة الفعلية أو الاسمية البسيطة.

المتقدّم: يسرد ويصف في كل الأزمنة ويتعامل مع مواقف معقدة (حوار في موقف معيّن يضاف إليه تعقيد موقفي كعدم توفر ما يطلبه المحاور أو تعارض جدول المتحاورَين). يستطيع

أن يقارن ويقابل، ويعطي تعليمات، ويصف عملية فعل شيء ما. مجاله المجتمع بأسره. مفرداته واسعة جداً. لغته في مستوى الفقرة المترابطة بأدوات الربط.

المتفوق: يؤيد رأيه ويتعامل مع موقف افتراضي ويناقش المواضيع بالمحسوس والمجرد في مواقف غير مألوفة له لغويا. يبتعد في معالجته للأمور عن تجربته الشخصية. مجاله العالم كله، ولغته في مستوى الخطاب المستفيض.

المتميز: (ليس في نطاق مؤسسة تعليمية خارج الوطن العربي عادة) يناقش عددا كبيرا من قضايا عامة ذات مفاهيم مجردة بصورة ملائمة من الناحية الثقافية. يستخدم الخطاب المقنع والافتراضي لأغراض تمثيلية (ناطق باسم جهة ما، ممثل مسرحي) مما يسمح له الدفاع عن وجهة نظر ليست بالضرورة وجهة نظره. يمكنه تعديل لغته لتناسب جمهوراً متنوعاً مستخدماً كلاماً ومستويات لغوية أصيلة ثقافياً.

دور المدرس

دور المدرس كما نراه ليس "التعليم" كما هو معروف ومتوقع تقليديا حيث يقوم المدرس بتلقين الدارسين معلومات مقررة ويتولى كل العمل التعليمي أمامهم محاضراً ومانحاً للمعرفة وممثلاً. بل ينظر إليه وفق المقترب الوظيفي التواصلي على أنه:

- مدير لحركة الدرس وأنشطته
- مصمم للأنشطة التواصلية
- مصمم للتدريبات والتمارين اللغوية (انظر وصف التدريب والتمرين أدناه)
- بانٍ لتراكيب اللغة في الذهن، من خلال التدريبات، وليس متحدّثاً عنها
- ناقل للمحتوى من كلمات وجمل إلى أفعال يقوم بها الطلاب

- مرشد للطلاب في محاولتهم تنفيذ مهمة لغوية وميسِّر لها
- شريك في الأنشطة ومقيّم لمستوى أدائها

على المدرس أن يقاوم الرغبة الجامحة في أخذ زمام التعليم بيده كل الوقت بحكم العادة، فعلى الأغلب أنه تعلم في نظام متمحور حول المدرس، ثم عمل في بيئة من ذات التوجه. فإذا وجد أن طريقتنا هذه المتوجهة نحو مساعدة الدارس على تنمية كفاءته اللغوية شيء يرى فيه نفعاً، فالأجدى الإقدام على تعديل بعض مفاهيمه المهنية في التعليم والانخراط في عملية تحديث للأفكار والممارسات.

لمحة تاريخية عن طرائق التعليم الرئيسة

أ- **وهم الطريقة المثلى**: أولا نبدأ بالتنبيه بأنه ليس هناك طريقة مثالية تصلح لكل زمان ومكان، لكن بعض الأساليب المستخدمة ضمن طريقة من الطرائق قد تكون ذات فائدة في تحقيق هدف معين. فالسعي وراء طريقة معيّنة أو تبنيها في التدريس هو كالجري وراء سراب. البديل الأفضل يكمن في فهم الأهداف التعليمية وانتقاء أساليب تعليمية ثبت نفعها في ما صممت من أجله. فالهدف إذاً ليس التعمق في دراسة وتحليل هذه الطرائق بل تقديمها للمدرس للحصول على بعض الأفكار التي قد تناسب محيط نشاطه ويدخلها في نظريته التعليمية الخاصة به وطريقة تفعيلها. وسيلاحظ المدرس أن بعض الأساليب التي تستخدم (التدريب الاستبدالي مثلا) تأتي من طرائق انتشرت في ستينات القرن الماضي واضمحلت طرائقها تماما في عصرنا الحاضر. لذلك فإننا نؤمن بأن أي طريقة أو أسلوب تتوازى فائدته مع حسن تطبيقه، أي متى يطبق؟ على من؟ في أي سياق؟ ولأي غرض؟

ب- نقطة أخرى ينبغي على المدرس إدراكها هي أن معظم ما تتحدث عنه كتب تعليم اللغة للناطقين بغيرها، بما فيها هذا الكتاب، يأتي من مصدر واحد تقريبا، أو من مصدرين إذا

أخذنا بالاعتبار التجربة الأوروبية الثرية في القرن العشرين ضمن نطاق السوق الأوروبية المشتركة أولاً ثم الاتحاد الأوروبي أخيراً. لا ننسى أيضاً الخبرة الواسعة والدراسات التي ظهرت من تعليم الإنكليزية لغة ثانية في الولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا. إن المصدر الرئيس على كل حال هو التجربة الأمريكية حيث اتسع ميدان تعليم اللغة الأجنبية بشكل ملحوظ إثر اندلاع الحرب العالمية الثانية وظهور الحاجة الماسة لتعليم اللغات الأجنبية بسرعة لأعداد غفيرة من الجنود، ثم انتقل التطبيق إلى المدارس والجامعات.

نحن نشجع المدرس على تدوين ملاحظاته حول الإجراءات الصفية التي قام بها فعلا (الناجحة والأقل نجاحا على السواء) لعله يقدمها لزملائه في نشرة أو مجلة متخصصة أو ندوة، لأنه ما من طريقة أو أسلوب مهما علا شأنهما يمكن أن يطبقا دون تعديل، والسبب هو تنوع الدارسين والأحوال المحلية، وليس أدرى بها من المدرس. آن الأوان كي تخرج مهنة تعليم العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها بنماذجها الخاصة من أساليب التعليم والمناهج والاختبارات. ولا ضير من الاستزادة من تجارب الآخرين الماضية والحاضرة، لكنّ بصمة مدرس العربية لدارسين ناطقين بلغات أخرى في البيئة العربية لا بد وأن تكون حاضرة وموثقة (وقد يكون المدرس عربيا أو غير عربي، ذكراً أو أنثى).

المقترب والطريقة والأسلوب

قبل الحديث عن الطرائق، يستحسن فهم المقصود بالمصطلحات الثلاثة "مقترب، طريقة، أسلوب." نبتدئ بالأكثر عمومية.

١- **المقترب**: هو مجموعة افتراضات أو نظريات حول اللغة وتعليمها وتعلمها. إنه لا يوصي باستخدام أي طريقة ولا كيفية الوصول إلى الهدف. هناك شبه إجماع في علم اللغة التطبيقي على وجود ثلاثة مقتربات رئيسة:

أ. **التركيبي أو القواعدي**: الاهتمام فيه منصب على تركيب الجملة، ودور المدرس بارز وهو الذي يقوم بمعظم العمل في قاعة الدراسة.

ب. **التواصلي التفاعلي**: يقوم على التعامل مع المعنى، ودور الدارس رئيسي فهو يقوم بمعظم الأنشطة في قاعة الدرس.

ج. **الوظيفي**: ظهر وانتشر في أوروبا الغربية في النصف الثاني من القرن العشرين، ويعتمد نظريا على مفهوم وظائف اللغة من شكر واعتذار وإطراء وتذمر ورجاء وأمر ووصف وغير ذلك، ودور الدارس فاعل وتدور حوله جميع الأنشطة.

يضاف إلى هذه المقتربات الثلاثة ما يسمى **بالمقترب الانتقائي**، ولو أنه ليس مقتربا حقاً لأنه لا يعتمد نظرية محددة، بل توجهاً نحو إعطاء المدرس حرية الاختيار بين الطرائق المختلفة. والمحذور فيه ممارسة الانتقاء غير الواعي، فنرى خليطا غير متجانس من التطبيقات مما يعطل تحقيق الأهداف، أو لا يصل إليها بالزمن والأسلوب المناسبين. أما الانتقاء القائم على دراية بأسس التعليم فهو ما يشجع عليه هذا الكتاب.

٢- **الطريقة**: هي خطة لتقديم مادة لغوية معتمدة على مقترب من المقتربات حيث ينظم المحتوى وفق الأهداف الموضوعة له ويحدد فيها دور المدرس والدارسين وكيف يقيّم الأداء. من الطرائق التي اكتسبت رواجاً في السنوات الأخيرة تلك التي يتمحور النشاط فيها حول الدارس ضمن المقترب التواصلي. هناك عدد كبير من الطرائق نذكر منها، القواعد والترجمة في المقترب التركيبي، والطريقة الموقفية في المقترب الوظيفي حيث

يجري استخدام اللغة في سياق اجتماعي، والطريقة التعاونية في المقترب التواصلي التي تتوقع من الدارسين تنفيذ المهمة المطلوبة منهم تعاونيا.

٣- **الأسلوب**: هو عمل أو فعل أو خطة أو تطبيق أو حيلة أو أي شيء آخر يقوم به المدرس أو الدارس بغرض تحقيق أحد الأهداف المحددة للمساق. يحلو للبعض تسميته "استراتيجية" (تقليدا حرفيا للاستخدام الإنكليزي)، وهو يفسَر بالإنكليزية كما فسرناه أعلاه. والأسلوب يتسق في اختياره مع الطريقة المنتمي إليها، وبالتالي مع المقترب الذي يزودها بالتوجه النظري. فلا نستخدم مثلا أسلوب المحاضرة أو التلقين في الطريقة التواصلية، ولا أسلوب التفاعل الشخصي في الطريقة التركيبية.

نستعرض في ما يأتي باختصار بعض الطرائق التي شاعت في القرن العشرين لإعطاء فكرة عما تنطوي عليه، ونبين أسباب ظهورها وتغيرها وتبدلها إلى أن وصلنا إلى ما نحن عليه الآن. هناك أساسا فئتان من الطرائق، تلك التي تعتمد المبنى وتلك التي تهتم بالمعنى. الطريقة الأولى (القواعد والترجمة) تمثل الفئة الأولى، أي المبنى أو القواعد، والطرائق الأخرى تمثل الفئة التي تركز على المعنى. يجدر التذكير أن كل طريقة ترتبط بمقترب محدد.

١- **القواعد والترجمة**: تقدم قواعد اللغة للدارس بلغته الأم وتدريبات قواعدية باستخدام جمل نموذجية قد تكون بعيدة عن الاستخدام الواقعي والقيام بالتلاعب بتركيبها. والمهمة الأساسية التي تلي "إتقانه" لتراكيب اللغة هي جعله يترجم من اللغة الهدف إلى لغته نصوصا طويلة باستخدام المعاجم ثنائية اللغة بشكل مكثف. ينتقدها الكثيرون على أساس إهمالها للعملية التواصلية ولجعلها عملية التعلم عسيرة على الدارس المبتدئ ولاعتمادها على الكتابة فقط والقراءة إلى حد ما، لذلك صارت برامج تعليم اللغات تتجنبها. إلا أن هذه الطريقة ذات فائدة عالية للدارس المتقدم، فهي تصقل مهارتي القراءة والكتابة باللغتين الأولى والثانية.

٢- **الطريقة الذهنية (ويطلق عليها أيضاً المقترب الذهني)**: ظهرت في خمسينات القرن العشرين كرد فعل على طريقة القواعد والترجمة. هي بين المقترب والطريقة: مقتربٌ من حيث اهتمامها بتنمية المهارات الأربع وإعطاء أهمية خاصة للاستماع، وطريقةٌ من جهة التطبيق، فهي تولي اهتماما بالمُدخل المسموع الذي ينبغي أن يكون في مستوى الدارسين. تحتوي على كم كبير من التعليم حول اللغة (شروحات قواعدية) باللغة الأم للدارس.

٣- **الطريقة السمعية الشفوية**: مرتبطة بالمقترب التركيبي في علم اللغة العام وبالمدرسة السلوكية بعلم النفس، وبناء على ذلك يقوم الدارسون بعدد من التدريبات الآلية لاكتساب البنى النحوية. إلا أن التركيز الزائد على التكرار والتدريبات الآلية جعل التعلم مملاً وغير عملي، فالطالب يحفظ حوارات لكنه غير قابل على استخدامها وظيفياً. هذه الطريقة انتشرت في خمسينات وستينات القرن الماضي، وقد ظهرت أساساً تلبية لحاجات أمنية عسكرية. وقد ساهم في انتشارها الواسع في الجامعات والمدارس توفر أشرطة التسجيل الصوتي التي حفلت بها المخابر اللغوية والتي أمكن للدارس لاحقاً حملها معه أينما كان لدى ظهور الأشرطة المصغرة. الدرس يبدأ عادة بحوار نموذجي يحفظه الدارسون بالتكرار ومن ثم يستخدمون التدريبات الشفوية الآلية. اعتمدت هذه الطريقة التكرار والاستبدال والترجمة بإفراط أساساً للتعلم، ولم ينجح معظم الدارسين بهذه الطريقة في استخدام الحوارات المحفوظة بصورة وظيفية بسبب غياب التفاعل من أجل التواصل.

٤- **الطريقة المباشرة**: ظهرت في مطلع القرن العشرين رداً على طريقة القواعد والترجمة حيث يتم تقديم المادة ومناقشتها باللغة الهدف حصراً. اتبعت أسلوب تعليم القواعد

استقرائياً، أي من خلال تعريض الدارس إلى نماذج عديدة من نفس التركيب ومساعدته على تصور القاعدة ومن ثم تطبيقها أدائيا. في هذه الطريقة ازداد التفاعل اللغوي بين المدرس والدارس. شجعت الاعتماد على السياق لفهم المعنى، وتجلى ذلك في أساليب تستخدم التخمين وملء الفراغات وتكميل الجمل والمقاطع وفقا للسياق. فيها تركيز على الدقة اللغوية في النطق ليقترب من نطق أبناء اللغة، وعلى التراكيب اللغوية، بحيث أضحت التراكيب النموذجية أهدافاً للدروس. قدمت المفردات والمفاهيم باللغة الهدف باستخدام الأشياء والصور والتمثيل. اعتمدت أسلوب السؤال والجواب وركزت على فهم المسموع أولا ثم الكلام.

٥- **الطريقة الطبيعية**: ظهرت في ستينات القرن العشرين وما زالت تستخدم في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان. تتبع للطرائق التواصلية. يبدأ التعليم بما يسمى "الفترة الصامتة" حيث يركّز على الاستماع فقط، ثم يلي هذه الفترة تنشيط الكلام. تسمى "الطبيعية" لأن المقترب الذي تقوم عليه يشبَّه اكتساب اللغة الثانية في قاعة الدرس باكتساب الطفل للغته الأم. توصي هذه الطريقة بخفض الحاجز الشعوري المسؤول عن نجاح الاكتساب أو فشله وذلك بجعل الدارس مرتاحا شعوريا ونفسياً. تستخدم فيها اللغة الهدف حصراً. أدخلت فكرة الانغماس التام باللغة، وحثت على أن يكون للمادة التعليمية بعد ثقافي واضح مما انعكس في الكتب التي نشرت في تلك الفترة حيث احتوت على صور ملونة جميلة تعكس ثقافة البلد الهدف. تخفف من اللجوء إلى تصحيح الأخطاء الشفوية، وتعدّ تعليم القواعد بصورة مباشرة أمراً محدود الفائدة. يتم العمل في غرفة الدراسة باستخدام الثنائيات والمجموعات في تنفيذ المهام التواصلية. تضم الأنشطة ألعاباً ومسابقات ومواد أصيلة الغرض منها خلق مواقف قريبة من الطبيعية يقوم الدارسون فيها بأداء مهام تواصلية. دور المدرس ينحسر بالتدريج تاركا المجال للدارسين لتأدية أنشطتهم.

٦- **الطريقة التواصلية**: تعتمد على بناء المعنى وطرائق توصيله للآخرين في سياق واضح. وقد بالغ بعض متبنيها في التركيز على المعنى وإهمال المبنى مما أدى إلى تدهور الدقة اللغوية للطلاب وظهور ما يسمى "التحجر اللغوي" وهو عجز الدارس عن رفع مستوى الدقة اللغوية الملائمة لمستواه اللغوي مهما بذل من جهد. ويعلل البعض هذه الظاهرة في نجاحه بتوصيل المعنى وعدم الحصول على تقييم لسلامة لغته، مما يعطيه شعوراً داخلياً بعدم الحاجة إلى بذل جهد أكبر من الذي بذله. ونرى هذه الظاهرة في الأشكال اللغوية الهجينة التي تظهر بين وافدين إلى ثقافة لغات معيارية ولم يتسن لهم تعلم لغة البلد لسبب ما بصورة رسمية.

٧- **الطريقة الموقفية**: تستخدم في نطاق المقترب الوظيفي حيث يتم تقديم مواقف مختلفة (مثلا في حديقة الحيوان، في مكتب البريد، في عيادة الطبيب) يقوم الدارس فيها بتنفيذ وظائف لغوية كالطلب والشكر والوصف والاستفسار وسوى ذلك.

٨- **التعليم المتمحور حول الدارس**: تعتبر هذه الطريقة ثورة في "التعليم"، ففي مبادئها "تمكين الدارس من التعلم" وليس تلقينه ما يجب أن يتعلم. فكما بيّنا في مقطع سابق حول دور المدرس، لا يتوقع منه أن يكون محاضراً أو ملقناً أو ممثلاً، بل واسطة تيسير للعملية الاكتسابية، فهو يصمم المهام المناسبة لأهداف المادة ومستوى الدارسين، ويشرح لهم ما يتوقع منهم أن يفعلوه لأداء المهمة، ويحدد الوقت الكافي لأدائها، ثم يقوم بتقييم المنتج بالتعاون مع أفراد كل مجموعة. إن هذا التحول الجذري في "التعليم" لا يتم إلا بقيام المدرس بإذكاء روح الاهتمام بين الدارسين بالمادة وفائدتها لهم حالياً ومستقبلاً، مما يرفع من مستوى دافعيتهم للتعلم.

٩- **تعليم المواد من خلال اللغة (أو اللغة من خلال المادة)**: تُدمج اللغة والمادة العلمية، فيبنى المنهج على المادة العلمية وليس على وظائف اللغة أو تراكيبها. يكتسب الدارس

القدرة اللغوية من خلال تعلم المواضيع المختلفة، وتتناسب المادة وسن الدارسين وميولهم ودرجة نضجهم الذهني وحاجاتهم الدراسية. تستخدم عادة مادة أصيلة كمحتوى يفهم معناها بواسطة اللغة. تعطي هذه الطريقة دورا أقوى للدارس وتشجعه على التعلم المستقل. وعلى الرغم من النظر إليها كطريقة، لكنها فلسفة تربوية أكثر منها طريقة. إنها تمثل تحولاً واضحاً من تعلم اللغة من خلال نظامها إلى تعلمها من خلال محتوى علمي يحاول الدارس تفسيره بمقدراته الخاصة وليس بمساعدة المدرس. من القضايا التي تطرحها هذه الطريقة التوازن بين اللغة والمحتوى، وكيفية اختيار المحتوى وترتيبه، ومن يعلم المساق، مدرس اللغة أم اختصاصي بالمحتوى؟ ثم هناك مسألة التقييم، هل نقيّم الكفاءة اللغوية أم اكتساب المحتوى؟

١٠- **تعليم اللغة بواسطة تنفيذ مهام لغوية**: ظهرت هذه الطريقة ضمن المقترب التواصلي. تقوم على أساس جعل الدارس ينفذ مهمة ما باستخدام اللغة الثانية. والمهمة من هذا المنظور ليست لغوية، بل هي فعل تداولي تستخدم في تنفيذه اللغة، ونتيجته ليست لغوية وتقيّم على هذا الأساس، أي مدى نجاحها في الوصول إلى الهدف العملي المعرفي. وبكونها فعل تواصلي فلا بد أن تتوافر فيها شروط التواصل (انظر "النشاط التواصلي" تحت مقطع "الحلقة التعليمية" أدناه). من المهام إجراء استبيان داخل غرفة الصف أو خارجها حول أمور عديدة مثل أنشطة عطلة نهاية الأسبوع، الأسواق التي يزورها الدارس وماذا يشتري منها، زياراته للأقارب، الرحلات التي قام بها الدارس خلال السنة، خططه المستقبلية، موقفه من ممارسة اجتماعية ما ورأيه فيها (للمتقدمين)، وغير ذلك. بالإضافة إلى الاستبيان، هناك مهام تتعلق بالحصول على معلومات من الشابكة أو المكتبة أو الموسوعة. هذه المهام يمكن أن تجري انفرادياً، وإن أردنا مزيداً من التفاعل تكون المهام مصممة لتنفيذها في ثنائيات أو مجموعات. مثال عن مهمة مثل هذه العمل جماعياً على نص مكتوب لكنه مبتور (قصة، خبر، إعلان) ويطلب من المجموعة تكميله وفق ما يرتأون. وللمستويات الأدنى هناك عدد من المهام ينفذها

الدارسون عادة بحماس مثل الجداول أو الرسوم البيانية المرفقة مع نص مكتوب تقدم خالية من المعلومات، ويطلب من الدارس أو المجموعة ملأها حسب النص.

طرائق أخرى

بالإضافة إلى الطرائق أعلاه، هناك طرائق ظهرت بوقت متزامن تقريباً مع الطرائق الرئيسة لأسباب عديدة نقدمها لاطّلاع المدرس فقط. إن القاسم المشترك بينها أنها محدودة الفائدة والتطبيق. نترك للقارئ تقدير فائدتها إن وجدت. الطرائق الآتية توصف باختصار شديد:

١- **طريقة الاستجابة البدنية**: يعطي المدرس أوامر ينفذها الدارسون (اذهب إلى النافذة، إجلس، ضع الكتاب على الطاولة). تعتمد نظريا على تأخير الكلام إلى أن يتمكن الدارس من إعطاء تلك الأوامر. تدّعي فعاليتها في تعليم الضمائر والأزمنة. هي في الواقع ليست أكثر من أسلوب.

٢- **الطريقة الصامتة**: تعارض في توجهها الطريقة الطبيعية في جعل الدارس ينتج اللغة قبل فهمها من خلال تقديم إشارات إليه بواسطة قضبان ملونة تشير إلى جدول يحوي أصوات اللغة متمثلة بحروفها، فيقوم الدارس بإنتاج الصوت المقصود (استخدمت سابقا في تعليم الرياضيات). تدّعي نجاحاً في تعليم العلاقات المكانية وحروف الجر والألوان والتذكير والتأنيث والجمع. لا يقدم المدرس النماذج اللغوية بل يترك الدارس يجرّب ويعدّل. تنصح بجلوس الدارسين حول مائدة مستديرة ولا تشجع على استخدام منهج أو مقرر.

٣- **الطريقة الإيحائية**: تعتمد على أسس نفسية شعورية لتحريض العقل الباطن والجانب الإبداعي من الدماغ من خلال تهيئة جو مريح يسترخي فيه الدارسون على أرائك وثيرة في نور خافت وموسيقا هادئة.

٤- **طريقة التعلم ضمن جماعة**: تقوم فلسفتها في اكتساب اللغة على جعل الدارس يدخل حيّز اللغة الثانية بالتدريج دون إكراه، وتعتمد المنظور الشمولي للتعلم وتنمية القدرة الذاتية، ليس كإنجاز فردي بل كتجربة جماعية تنتقل لاحقا إلى المجتمع الواسع. يترك للدارس مسألة فهم القواعد النظرية بصورة شبه واعية. لها أسس أربعة تمثل مبادئها:

أ- الاطمئنان والاعتماد على النفس

ب- الانتباه والجرأة

ت- الحفظ والتأمل

ث- التمييز بين المفاهيم

تعليم مهارات اللغة

تصنيفان للمهارات اللغوية: هناك التصنيف المألوف من استماع وكلام وقراءة وكتابة، وتصنيف ظهر منذ فترة ليست بالبعيدة متأثر بالمقترب التواصلي. ينظر إلى المهارات في هذا المقترب على أنها **أنماط تواصلية**.

١- **النمط التفسيري**: إنه تواصل، لكنه من طرف واحد (مستمع أو قارئ). التركيز فيه على تفسير المقصود بالرسالة في سياقها الثقافي دون تفاعل مباشر مع المنتج لها، كما يحدث في تلقي التسجيل المسموع أوالمرئي، والمحاضرات العامة والعلمية، والاستماع للإذاعة وغير ذلك. يختلف "التفسير" في هذا المنظور عن مهارة "الاستيعاب" في ضرورة ما يسمى "القراءة بين السطور" لمعرفة المقصود تماما في الإطار الثقافي، أو حتى

"القراءة ما وراء السطور" لتفسير المقصد، أي إذا كان الكلام فخراً أو نقداً أو استهزاء، على سبيل المثال. وبانعدام الفرصة للتفاعل في هذا النمط فإن المعرفة الثقافية محورية، وكلما ارتفع مستواها كان التفسير أدق من الناحية الثقافية اللغوية. ولا يخفى على القارئ أن هذه المعرفة الثقافية تنمو من خلال التعرض للغة الهدف ولثقافتها عبر زمان ليس بالقصير، فلا يكفي مثلا قراءة مقالة عن هذه الثقافة لتنمو المعرفة بها جديا.

٢- **النمط التقديمي**: هذا النمط تواصل مكتوب أو محكيّ، لكنه أيضاً من طرف واحد إذ ليس هناك فرصة تفاعلية بين المنتِج والمستقبِل لتداول المعنى. لذلك على المنتِج صياغة منتَجه وتنظيمه بصورة تهيئ أكبر فرصة للمستقبِل لفهم المقصود. أمثلة من النمط التقديمي تسجيل رسالة صوتية هاتفية، أو تقديم بحث، أو إلقاء محاضرة، أو إعداد تقرير مكتوب، أو إرسال رسالة إلكترونية، أو كتابة مقالة، وغيرها من الأنشطة غير التفاعلية.

٣- **النمط التفاعلي**: كما يدل الاسم فإن هناك على الأقل شخصين يتواصلان بغرض نقل معلومة أو الاستفسار عنها أو التأكد من المقصود بها. يستغل المشاركان كل ما هو متوفر من حركات جسدية أو تعبيرات وجهية أو أي شيء آخر لفهم المقصود أو نقله. غالبا ما يكون هذا النمط شفوياً، وجهاً لوجه أو عبر الهاتف أو من خلال واسطة تواصلية أخرى. لكننا لا نستثني التفاعل التحريري، خصوصا إذا كان لحظياً كما في تطبيقات الدردشة الاجتماعية التي تلقى شعبية كبيرة بين الناشئة. في هذا النمط تستخدم المهارات الاستقبالية (التفسيرية) والإنتاجية (التقديمية).

بعض نظريات القراءة وتطبيقاتها

لا نوصي باتباع أي نظرية معينة، فالهدف هنا هو إطلاع المدرس على ما هو سائد أو بائد في مجال القراءة (أو القرائية)، فالقراءة واحدة من المهارات الهامة التي تمتن التراكيب وتثري المفردات، هذا بالإضافة إلى اكتساب المعرفة بواسطتها وكذلك الحصول على المتعة. ولهذا السبب فإن بعض برامج اللغات الأجنبية تعتمد القراءة أساسا لها. لكن هناك أساليب قرائية أفضل من سواها نستعرض بعضها ويختار المدرس ما يراه مناسباً.

في سبعينات القرن العشرين خرج كينيث غودمن (Goodman 1976) بنظريته القائلة إن القراءة من وجهة نظر علم اللغة النفسي عبارة عن مسألة تخمين، أي أن المعنى الذي يتوصل إليه القارئ لدى القراءة الأولى قد لا يكون ما قصده الكاتب، فهو تخمين من القارئ وصل إليه بناء على ما يعرف حول الموضوع ومما فهمه من الكلمات المكتوبة على الصفحة، والقارئ يؤكد هذا المعنى أو ينفيه من خلال استمراره بالقراءة في نفس السياق.

وبما أن القراءة عبارة عن عملية ذهنية فإنه من المفيد أن نعلم كيف يعالج الذهن المعلومات الداخلة إليه من العين بإحدى طريقتين رئيستين واحدة تتخذ مسارا من الجزء إلى الكل، والأخرى من الكل إلى الجزء. فالأولى تعتمد على التفاصيل الموجودة على الصفحة كي تكوّن المعنى، بينما الثانية (من الكل إلى الجزء) تعتمد نظرة شمولية أو كلية في تكوين المعنى. قد يسأل القارئ أيهما نستخدم، والإجابة "كلتيهما" بما أنهما عمليتان ذهنيتان ولا نعرف أي العمليتين يستخدم الدارس ولا سيطرة للمدرس على هذه العملية أو تلك، فالأجدى صياغة أسئلة أو تقديم مهام تستهدف العمليتين.

النظرية الصورية: تقول هذه النظرية إن كل تجاربنا الماضية تُختزن في الذهن على شكل أطر أو وحدات معلومات أو صور (ومن هنا تأتي التسمية) وهي تكوّن المعرفة المتعلقة بالعالم من حولنا كالأشياء أو الأحداث أو الأشخاص أو الأفكار. ولهذه النظرية أبعاد ذهنية ومعرفية وثقافية تتمثل في الصور المختزنة (مثلاً صورة "نزهة" تختلف من ثقافة إلى

أخرى، ومفهوم "المائدة" يتنوع بين الثقافات، وصورة "المطعم" لها تداعياتها في ذهن القارئ).

بعض المفاهيم المتعلقة بالقراءة

القراءة المتعمقة أو المكثفة: هدفها استغلال النص ليس لاستيعاب معناه فقط بل لتعلم مفرداته والتعمق بتراكيبه النحوية. يتم هذا النوع من القراءة عادة في غرفة الصف وبمساعدة المدرس، ويتسم بالبطء بسبب البحث عن المفردات ومعانيها ضمن سياق النص وتحليل استخدام التراكيب اللغوية الهامة. التركيز فيه على النظام اللغوي وليس على المعنى الكلي.

القراءة المطولة: تجري خارج غرفة الدراسة عادة باستخدام عدد كبير من النصوص في مواضيع مختلفة. الغرض منها تنمية حصيلة المفردات والفهم العام للمواضيع دون الدخول في التفاصيل. يمكن اللجوء إلى القراءة المطولة في تنفيذ مهام أساسية كمشروع بحثي في نهاية الفصل الدراسي ما يقتضي مراجعة نصوص متعددة في الموضوع ذاته. والمهام من هذا النوع تشجع الطالب على تخمين معاني الكلمات في النصوص المتعددة في سياقها دون الحاجة إلى مراجعة المعجم. يدرب هذا الأسلوب الطالبَ على القراءة السريعة بغرض استيعاب المحتوى.

ماذا نقرأ؟ نستفيد من هذا البند في اختيار النصوص إما للتعليم أو الاختبار، منها كتابات معلنة كاللافتات، رسائل قصيرة، لائحة الطعام، قائمة المشتريات، النماذج الرسمية في الفنادق والمصارف مثلاً، والإعلام المقروء،والكتابات الواقعية، والكتابة العلمية، والقراءة في مواضيع تخصصية. الأدب (الشعر والمسرح والأدب والرحلات والخيال العلمي) يعتبر مصدرا ثريا للقراءة من المستوى المتوسط الأعلى فصاعدا.

صفات النص المكتوب: هو خال من السياق الجاري (أو الحالي) ويمتد عبر الزمان والمكان، ومن صفاته الديمومة، فقد يُختار نص كتب منذ قرون أو في اليوم السابق فقط. في كلا الحالين هناك وصف واف للسياق الماضي، والنص يصف أو يعلن ما جرى في وقت سابق. وهو صادر عن شخص واحد (الكاتب). لاحظ أن النصوص المكتوبة محضّرة ومنقحة ولذلك تكون مكثفة ورسمية الصبغة، وهي ليست عفوية على الأغلب. إنها غير تفاعلية بل تفسيرية (لكنها غير خاملة)، ومستوى التعقيد اللغوي فيها (جمل مركبة) وتنوع المفردات أعلى مما هو في النصوص المنطوقة.

القراءة الصامتة: هذا هو نوع القراءة المتوقع في عملية التدريب على استيعاب المقروء أو اختباره. يشجع الدارسون على عدم تحريك شفاههم والاكتفاء بتحريك عيونهم فوق الصفحة أو على الشاشة. يكون التركيز في القراءة الصامتة على المعنى.

القراءة الجهرية: هذا النوع من "القراءة" يستفاد منه في تحسين النطق ورفع مستوى الطلاقة الشفوية عند المبتدئين، لكنه غير مناسب للاستيعاب إذ أن الاهتمام منصب فيه على مطابقة الحروف والكلمات على الصفحة للأصوات المناسبة لها مما يؤثر على فهم المقروء إلى درجة كبيرة. يستحسن عدم إجرائه كجزء من درس القراءة بل من درس التدريب على النطق أو الكلام.

تصميم درس قراءة تفاعلي: أولاً ينبغي اختيار المادة القرائية المشوقة ذات العلاقة باهتمامات الدارسين، وهذا من شأنه جعل الدارسين يشاركون بعملية القراءة في مراحلها الثلاث بحماس واهتمام. فيقبلون على مرحلة استثارة الأفكار بشغف لأن لديهم ما يقدمونه فيها. وحين تجري مناقشة الموضوع العام يشعرون بأن لديهم أشياء يشاركون فيها الدارسين الآخرين. هذا بالإضافة إلى أن موضوع النص (الذي هو قريب من الموضوع العام المطروح) يكون ضمن مجالهم المعرفي ولهم فيه خلفية وافية. لذلك من المستحسن تكليف الدارسين بتحديد الموضوع العام واختيار نصوص تتعلق به من قريب أو بعيد بأنفسهم.

أساليب القراءة: هناك عدد من الأساليب الرئيسة تساعد الدارس على التعامل مع النص القرائي بيسر والحصول على مقدرة يمكن تطبيقها في قراءة نصوص أخرى مماثلة. من أهمها **تصفح** النص، وذلك للحصول على المغزى أو المعنى العام فيه وتحديد الأفكار الرئيسة، ويتم هذا التدريب على التصفح بواسطة نوع السؤال المطروح.

مثال: هذا النص عبارة عن ....

أ- خبر من صحيفة يومية
ب- جزء من تقرير فني لشركة
ت- مقتطف من قصة قصيرة
ث- نبذة عن حياة أحد الأشخاص

ومن الأساليب الفاعلة الأخرى **استعراض** النص، أي البحث عن التفاصيل والحصول عليها. ويتم تطبيق هذا الأسلوب من خلال نوع الأسئلة المستخدمة.

مثال: وقعت الكارثة البيئية في ....

أ- منطقة قرب العاصمة
ب- حقول زراعية شمال المدينة
ت- بين الخط الحديدي وطريق السفر
ث- مزارع للأبقار غربي المدينة

من الأساليب الهامة **التخمين من السياق** (النحوي والدلالي). يشجع الطلاب على التخمين ولا يُشعَرون بالتقصير إن كان تخمينهم غير صائب. المثال أعلاه تحت بند التصفح يقع في هذا المجال أيضاً.

مثال: يحتمل جدا أن يكون قائل هذه الأبيات ....

أ- شاب يافع

ب- فتاة تناشد حبيبها

ت- والد يخاطب ابنه

ث- امرأة عجوز لولدها

ج- رجل يتأمل الدنيا

القراءة كأسلوب لتنمية عملية تنظيم التعلم الذاتي: بما أن اللغة المكتوبة عموما تعتبر وعاء المعرفة في أي ثقافة، فإن القراءة إذاً هي وسيلة الحصول على المعرفة. وهذا الدور ألصق بعملية التعلم وليس التعليم لأن الدارس يقوم بمجمل العمل المؤدي إلى استيعاب المعنى. إن دور المدرس أو المادة التعليمية ينحصر بتقديم المادة ذات المستوى المناسب وربما معالجتها من حيث الأسئلة المناسبة في الاستيعاب (المرحلة الثانية من درس القراءة – انظر الوصف لاحقاً) وفي المفردات والنحو (المرحلة الثالثة).

الكتابة: مقتربان لتعليمها

أولهما يركز على النص النهائي، أو المنتَج.

- هدفه النص المكتوب.
- غايته التماسك والسلامة اللغوية.
- الجملة هي أساس الاهتمام.
- متأثر بالنظرية البنيوية بعلم اللغة.
- متعلق بالمنهج لتركيزه على المادة المقدمة.

ثانيهما يركز على عملية الكتابة.

- يهتم بالخطوات المتخذة في جمع المادة حول النص وكتابته وتنقيحه.
- يهدف إلى تعليم الدارس عددا من المهارات والأساليب.
- يركز على الخطاب بصورة إجمالية مقابل التركيز على الجملة.
- يتقرر تركيب الجملة وفق السياق (كاستعمال الجمع للدلالة على الاحترام).
- متعلق بطرائق التدريس لتركيزه على العملية وليس النتيجة.

أيهما نستخدم؟

كلاهما ضروري: لغة النص المُنشأ مهمة، وكذلك العملية التي أنتجته. لكنّ اتباع أسلوب عملية الكتابة يجعل من الكتابة نشاطاً تفاعلياً محبباً يشعر الدارسُ فيه بقيمة مساهماته عبر المراحل المختلفة (انظر وصف أساليب تعليم الكتابة أدناه).

الفروقات بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة

مع استثناء الاختلاف بين العامي والفصيح هناك أيضا فروقات بين قواعد الفصيح المحكي والفصيح المكتوب رغم وجود حالات متشابهة بين الشكلين.

اللغة المحكية

- تعتمد السياق الجاري.
- تعتمد على المعرفة والخلفية المشتركتين بين المتكلم والسامع أو الكاتب والقارئ.
- تتلاءم غالبا مع الحدث الجاري.
- حوارية بطبيعتها.
- عفوية، إذ هي حصيلة موقف تواصلي.
- تصور العالم كأحداث ووقائع (فيها وصف وسرد).
- فضفاضة (كلمات زائدة، مترادفات، متلازمات، شرح).
- غير رسمية (بسبب الموقف التواصلي وأيضاً لأنها غير منقحة).

اللغة المكتوبة

- خالية من السياق الجاري وتمتد عبر الزمان والمكان، لذلك هي تعيد وصف السياق.
- تصف أو تعلن ما جرى في وقت سابق، أو ما يجري في زمن الكتابة، أو ما سيحدث وفق توقعات الكاتب.
- صادرة عن شخص واحد (الكاتب).
- محضّرة ومنقحة.
- تصور العالم كأشياء وكيانات (مقابل أحداث تجري).

- مكثفة (لا تحوي مادة زائدة في الأغلب ولو أن بعض الكتابة العربية التقليدية لا ينطبق عليها هذا الوصف).
- رسمية (من حيث الموقف والنص المحضّر).

اختبار المهارات اللغوية

أشرنا في بداية الدليل تحت قسم الإطار النظري إلى مفهوم الكفاءة اللغوية ومستوياتها وذكرنا أن هذا المفهوم يكوّن الإطار النظري لأي محتوى علمي. بالنسبة لمسألة اختبار قدرة الدارسين اللغوية، يحسن التنويه أن النوع السائد في برامج تعليم اللغات بصورة عامة هو الاختبار التحصيلي، وأن اختبار الكفاءة قد يقدم في بداية البرنامج أو العام الدراسي وفي نهايته. وقد لجأ بعض أساتذة اللغات في الولايات المتحدة إلى دمج صفات من الاختبارين وخرجوا باختبار هجين أطلق عليه اسم جديد مكون من المقطعين الأولين من اسمي الاختبارين، والذي يمكن أن نسميه بالعربية اختبار "الكفحصيل" (كفاءة + تحصيل) (prochievement test). والمقصود من هذا الدمج هو الحصول على اختبار يتحلى بميزات كلا الاختبارين. فبدلاً من اختبار القدرة اللغوية بلا سياق كما في العديد من اختبارات التحصيل، نضيف سياقا مناسبا من خلال إخضاع المادة اللغوية لاستخدام وظيفي أو تواصلي.

صفات اختبار الكفاءة

- التركيز على ما يمكن فعله باللغة
- عام شامل (لا يوجد مواضيع أو مادة محددة)
- مادة غير محدودة لا بكميتها ولا سعتها
- معياري (مقارنة الأداء بمعيار معيّن)

صفات اختبار التحصيل

- التركيز على ما نعلم عن اللغة
- محدد، مخصص
- مادة محدودة (محصورة بالمقرر الدراسي)
- مقارن (مقارنة النتائج بعضها ببعض)

الاختبار الموضوعي

يتعلق بشكل الاختبار (الاختيار من متعدد).

هناك إجابة واحدة صحيحة.

لا يسمح بإنتاج اللغة.

يعتمد على فهم اللغة المقدمة.

النتيجة غير متأثرة برأي المصحح.

عملية وضع الامتحان تحتاج إلى خبرة ووقت.

مجموعة كبيرة من الأسئلة تنقح وتعدّل بانتظام.

يمكن تصحيح الاختبار آليا لذلك يصلح للامتحانات العامة.

الاختبار الشخصي

تعتمد النتيجة على رأي المصحح.

مصمم لأعداد قليلة من الممتحَنين.

مواضيع عامة غير محددة.

تختلف إجابات الممتحَنين بطولها ونوعيتها.

تتفاوت درجة الثبات بين المصححين.

سهل الوضع صعب التصحيح (كما في اختبار الكلام والكتابة).

اختبار التحصيل لتقييم استيعاب القراءة

يتمحور حول نص قدّم سابقا.

يعتمد عددا من أنماط الاختبار (السؤال، إكمال الجمل، المطابقة).

يحدد الموضوع قدر الإمكان.

يمكن استخدام الاختبارين الموضوعي والشخصي.

أنماط أسئلة الاختبار: محاسنها ومساوئها

١- الاختيار من متعدد

- يستحسن استخدام بدائل أربعة على الأقل للحد من أثر التخمين على الدرجة.
- تطبيق معادلة حسابية بسيطة لتلافي أثر التخمين على الدرجة: الإجابات الصحيحة ناقص الإجابات الخطأ مقسومة على ٣ (في حال استخدام بدائل أربعة). (ص – خ/٣ = د) مثلاً: ٧٦ – ٣/٢٤=٦٨
- جميع البدائل منطقية. واحد منها فقط يتفق والمعنى في النص (انظر الأمثلة تحت "اختبار الأداء اللغوي" في الجزء التطبيقي).
- موضوعي أي أنه لا يعتمد على حكم المصحح فيما يتعلق بالخطأ أو الصواب.
- تحدد البدائل الصحيحة قبل تقديم الاختبار.

٢- **الصح والخطأ**: هو كسابقه، لكنه اختيار من اثنين. ولكي نتلافى نسبة التخمين العالية نلجأ إلى أحد أمرين:

أ- إذا استخدم في عملية التعليم وكان الدرس في المستوى المتوسط على الأقل، نطلب من الدارس تفسير سبب اختياره.

ب- إذا كان سؤالاً اختبارياً نعطي أربعة بدائل لتفسير سبب كل من الاختيارين.

٣- **إعادة ترتيب الكلمات في جملة**: لعله أكثر التمارين والأسئلة فعالية. يختبر القدرة القرائية والقواعدية والدلالية.

٤- **إعادة ترتيب الجمل** في فقرة باستخدام إما الترتيبين الزمني والمنطقي، أو سلسلة من الصور. يختبر القراءة ويمهد للكتابة.

٥- **مطابقة جملة مع صورة** من أربع صور: يختبر مهارة القراءة للمتوسط.

٦- **مطابقة كلمة مع صورة** من أربع صور: يختبر القراءة للمبتدئ.

٧- **إكمال جملة بكلمة**: قراءة/كتابة.

٨- **إكمال فقرة**: قراءة/كتابة.

٩- **تقديم الاشتقاق المناسب في سياق جملة**: قراءة/قواعد.

١٠- **استبعاد كلمة لا تنتمي إلى مجموعة كلمات:** قراءة.

١١- **مطابقة بين كلمات في عمودين:** قراءة.

١٢- **مطابقة أنصاف جمل في عمودين:** قراءة.

١٣- **تصنيف مجموعة من الكلمات تحت فئات مختفة:** قراءة.

من النظري إلى العملي والتطبيقي

تعرفنا إلى القاعدة النظرية واستعرضنا بعض طرائق التعليم التي اتبعت وتتبع في الغرب، وفي ما يأتي وصف لأساليب مختارة وإجراءات تساعد على جعل العملية التعليمية أكثر سلاسة وفاعلية وبالتالي لينتج عنها تعلم أفضل. إن الحصول على الخلفية النظرية ربما يبرر للمدرس سبب اختيار أسلوب دون غيره، وهذا أمر يستحسن وجوده لدى المدرس. لكن المدرس يسعى دوماً للحصول على الأدوات والوسائل المعينه له في عمله. من هذه النقطة في الكتاب سيكون التركيز على الأمور التطبيقية وننصح أن تبقى في الذهن الأسس النظرية التي تناولناها في الصفحات السابقة. إننا ندعو المدرس للتساؤل والتحليل والتأمل ولا يأخذ الأمور على عواهنها، ومن هنا تأتي فرصة تكوين نظريات وأساليب خاصة به تخدم طلابه وتتلاءم مع الأحوال المحيطة بعملية التعليم في معهده، إذ ليس هناك من هو أقدر منه على تصميم أنشطة ومهام مناسبة تلائم دارسيه بالتحديد وممكنة التطبيق في ذلك المحيط الدراسي المحدد.

طريقة جلوس الدارسين

كي يسهل تطبيق أسلوب التعليم التفاعلي المقترح، يستحسن ترتيب جلوس الطلاب على صورة نصف دائرة أو نصفي دائرة متقابلين حسب عدد طلاب الصف لتسهيل إجراء التدريبات التسلسلية والاستبدالية. أما الأنشطة الثنائية وأنشطة المجموعات (أربعة طلاب على الأكثر) فحبذا لو يجلس الطلاب متقابلين على شكل ثنائيات أو مجموعات. تظل الكراسي مرتبة على هذه الصورة، بحيث يعتاد الطلاب على هذا التنظيم المسهّل للعمل الجماعي.

في حال المجموعات، اختر على الأقل واحداً من الطلاب الجيدين والباقي من مستويات أدنى، وغيّر تركيب المجموعة يوميا. يمكن أن تضع برنامجا عاما للمجموعات يبيّن تكوينها في كل يوم من أيام الأسبوع (مثلاً، المجموعة الخضراء ليوم السبت، أعضاؤها فلان وفلان وفلان. عيّن لكل مجموعة مقررا لها أو عريفا (ليس بالضرورة أرفعهم مستوى) مهمته تقديم نتيجة

المهمة المناطة بمجموعته لطلاب الصف الآخرين بالإضافة إلى مشاركته بالعمل. غيّر المقرِّر في كل مرة أو كل يوم لضمان التنوع والجدة وتوزيع المسؤولية.

تقديم المادة اللغوية وتطبيقها وتقييمها: الحلْقة التعليمية

في ما يلي وصف لما نسميه "حلْقة تعليمية" والتي يمكن أن تتكرر في الدرس الواحد عدة مرات بمحتوى مختلف في كل مرة، لكن باستخدام الهيكل ذاته. وهي مناسبة كذلك لمراجعة نقاط لغوية تم تقديمها سابقاً.

السمة الإجرائية: إن الإجراءات التعليمية التي تتم في قاعة الصف ما هي إلا مجموعة من الأساليب يستخدمها المدرّس لبلوغ أهداف التعليم وتحقيقها. إن المدرسين المدربين والخبيرين يلجأون إلى أساليب مدروسة بغية تقديم كمية من المواد الجديدة، وقد لا تتجاوز المادة الجديدة بضع مفردات أو تركيب واحد في كل مرة. يكرر العمل على هذه المواد قبل تقديم أخرى إضافية. وهنا يمكننا أن نطلق اسم "حلْقة تعليمية" على هذه السلسلة الإجرائية.

تعريف الحلْقة التعليمية: يمكن أن تعرّف الحلقة التعليمية بأنها سلسلة من الإجراءات الصفية المختلفة الأشكال، الغاية منها مساعدة الدارسين على اكتساب كمّ محدد من المادة اللغوية على صعيد المفردات أو التراكيب. تبدأ كل دورة بمراجعة المواد التي غطيت في ما سبق، متبوعة بتقديم المواد الجديدة التي يتم العمل على تطبيقها وتقييمها. يجب أن تتوج كل دورة بنشاط تواصلي، وهو الأمر الذي يتيح للدارس أن يطبق المادة الجديدة في سياقات واضحة مستخدماً كل ما تعلم سابقا. يمثل الشكل أدناه حلْقة تعليمية.

أ- **المراجعة:** المرحلة الأولى هي مراجعة المواد التي تم تعليمها مسبقاً. وهو ما قد يستخدم كمادة للإحماء في بداية الدرس، كالتحية والسؤال عن الطقس والأسرة وربما أسئلة عن مفردات دروس سابقة وأنشطة تمت مؤخراً، وتكون هذه العملية قصيرة وسريعة.

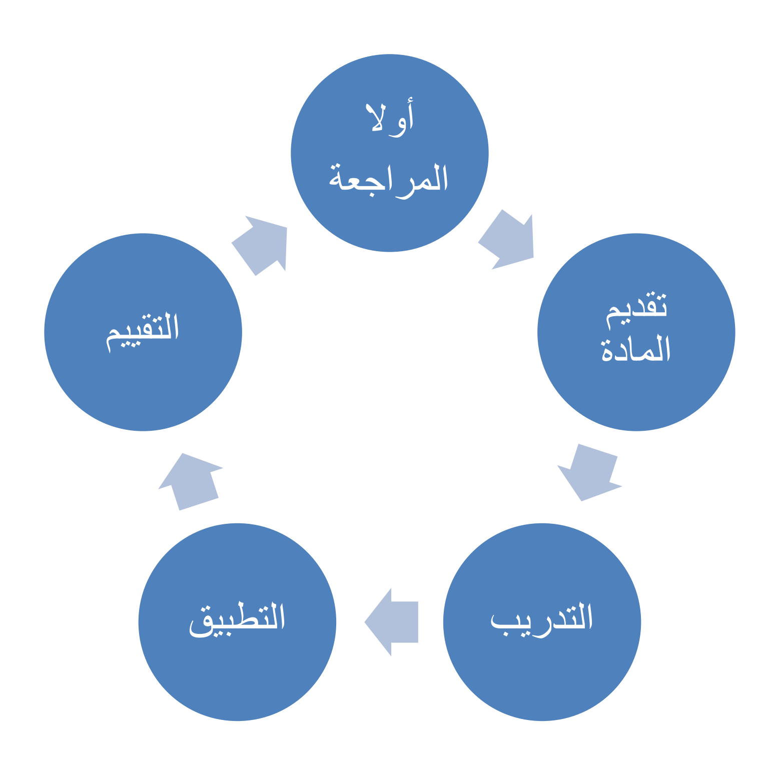
ب- **التقديم:** إن تقديم مواد جديدة يتطلب بادئ ذي بدء تحديد السياق الذي سوف يتضمنها (صور، وسائل إيضاح ملموسة، قصة). ولهذا الأمر أهمية قصوى إذ أننا من خلاله نجعل الدارسين يستدعون من الذاكرة كل ما يعرفونه عن هذا الموضوع، ويبين لهم كذلك الهدف والغاية المرجوة من النشاط. ويقدم لهم هذا الأسلوب فكرة عما سوف يفعلونه أو يتعلمونه، وكذلك يتضمن عرضاً للمادة اللغوية الجديدة. وتقدم المادة بالسرعة العادية، ويكون النطق شديد الوضوح. وكقاعدة عامة ومجربة، فإنه من الأفضل أن نقدم نقطة واحدة جديدة (مفردة أو تركيب واحد) في كل مرة يجري التدرب عليها آليا (أي دون اهتمام بالمعنى) أولا ثم تطبق في سياق تواصلي يركز على المعنى (يمكن تجاوز التدريب الآلي مع المتقدمين أو اختصاره). وإذا تناول التقديم أكثر من نقطة واحدة، وهو أمر غالباً ما يحدث، فلابد من مراجعة المواد السابقة قبيل تقديم النقطة الجديدة. ولنفترض أننا سوف ندرّس أربع مفردات جديدة:

١- نقدم المفردة الأولى وتكرر شفويا في سياق واضح، إلى أن نلحظ تشكل الطلاقة بالنطق.
٢- تُقدّم الثانية وتكرر شفويا بنفس الأسلوب.
٣- نعود إلى النقطتين الأولى والثانية للتكرار ثم نقدم الثالثة.
٤- نراجع الأولى والثانية والثالثة مجدداً قبل أن نقدم الرابعة، وهكذا دواليك.

وبالنسبة للمبتدئين لا ننسى أن نختبر القدرة على تعرفهم المادة الجديدة (ننطقها فيشير الطلاب إليها) والقدرة على إنتاجها (نشير إلى المادة أو صورتها فينطقها الدارسون). ينطبق هذا على المستوى المبتدئ، أما المستويات الأعلى فتقدم المادة بأساليب أخرى تناسب المستوى. ففي المتوسط مثلا يمكن أن يلجأ المدرس إلى وصف ما يفعله هو في يومه المعتاد أو ما يقوم به أحد شخصيات دروس الكتاب أو أحد طلاب الصف، أو يصف لطلابه مكان تناوله غداءه ومع من وماذا يفضل تناوله. هناك أيضا الوصف المبسط لأماكن يرتادها وكيفية الوصول إليها، ويكون ذلك مادة التدريب والتطبيق. ومن

أساليب التقديم الناجحة استخدام الصور أو التسجيل المرئي وبناء أنشطة حولها شفوية أولا ثم قرائية وكتابية وفق تسلسل المنهج والمقرر.

ج- **التدريب:** تشمل المرحلة الثانية التدريبات، فهي تهتم بشكل أساسي بالمبنى. ومن الأهمية بمكان أن يكون التكرار جماعياً في البداية ثم فردياً (بالنسبة للمبتدئين). وهنا تتلاءم هذه المرحلة والتدريبات على الألفاظ. في تدريبات الألفاظ الجديدة، يستخدم الطلاب اللغة آليا. والهدف تنمية سرعة النطق وتلقائيته. ومن المفيد هنا أن نقوم بتمرين تسلسلي (للمبتدئين—انظر الفقرة عنه أدناه) حيث ينتج كل واحد من الطلاب العبارة المقصودة بالدرس بدوره ثم يليه آخر، كما هو مبيّن.



الشكل ٤- الحلقة التعليمية

ج- **التطبيق:** ننتقل في المرحلة التطبيقية إلى الوظيفة اللغوية، فهنا يشارك الدارسون في **نشاط تواصلي** يتمثل في سياق واضح وهدف (انظر النشاط التواصلي والمهمة التواصلية أدناه).

ح- **التقييم** (أي تحديد قيمة الشيء، وليس التقويم): كما هي الحال في كل ما نقوم به، لا بد من التقييم. في الحلقة التعليمية قد يكون ملاحظة لأداء الدارسين أو استرجاعا لبعض المفردات الجديدة أو إعادة لاستخدام تركيب من التراكيب المقدمة، أو قد يكون رسميا على شكل اختبار ورقي قصير من بضع دقائق. نقاط الضعف الظاهرة تخضع للتقويم من خلال تدريبات شفهية ممنهجة لتلافيها.

النشاط التواصلي: هو فعل تواصلي مؤلف من سلسلة مكونة من أفعال مستخدمين فيها اللغة المقررة للدرس، يؤديها طالب أو اثنين أو أكثر. وهذا يتضمن التعامل مع اللغة من خلال إنتاجها في المجالين الشفوي والكتابي على حد سواء. ويكتسب هذا النشاط أهمية خاصة لما له من علاقة بمكونات الخطاب (أي الدور الذي يقوم به الدارس، والمكان والموضوع وغاية التفاعل). يجب أن تكون هذه العملية قصيرة لدرجة أنها تقتصر عادةً على حوار أو اثنين. إن الوقت المكرس لنشاط ما يتراوح بين ثلاثين وستين ثانية، وذلك بحسب كم المعلومات المراد تبادلها. كما أنه من المهم أن يطلب المدرّس من الدارسين الذين شاركوا بالنشاط أن يصفوا لباقي الدارسين ما تم في النشاط، فالتحدث عما حصل يستدعي استخدام ضمير الغائب. هذا أسلوب يستخدمه المدرّس ليتحقق من مقدرة طلابه على استرجاع المادة المقدمة وعلى استخدام ضمير الغائب بالإضافة إلى ضميري المتكلم والمخاطب المستخدمين خلال النشاط.

شروط النشاط التواصلي: كي يكون نشاط ما تواصلياً، وكي يحقق الغاية المنشودة منه، يجب أن يتوفر فيه واحد على الأقل من ثلاثة مبادئ هي الآتية (النشاط التواصلي يمكن أن يكون شفهيا أو كتابيا):

- **مبدأ نقل المعلومات**: فبتطبيق مبدأ نقل المعلومات، يتركز انتباه الطلاب على قدرة الفهم والنقل، أو تحميل محتوى المعلومة في قالب مختلف عن الأصل. (مثلا، من نص إلى جدول، أو من رسالة إلى استمارة، أو من مخطط إلى نص، أو من نموذج إلى نص، والعكس صحيح). وهذا النشاط مفيد بوجه خاص في مهمات الكتابة. فهو ليس محادثة فعلية، لكنه تواصلي بمعنى أن التركيز فيه يكون على واقعية المعنى والمعلومات.
- **مبدأ فجوة المعلومات**: وهو مبدأ يقوم على نقل المعلومة من شخص لآخر. وهنا لا يمتلك المتلقي المعلومة إلا أنه يتلقاها عبر تواصل شفهي أو مكتوب. ويمكننا القول إن الطالب الأول لا يعرف مسبقاً ما سيقوله الطالب الثاني. فعلى سبيل المثال، حوار مثل الآتي **ليس** تواصلياً:

  ١. قميصي أخضر، ما لون قميصك؟
  ٢. قميصي أصفر (المخاطب يرى القميص ولونه).

  أما الحوار الآتي فهو تواصلي لأنه يحوي معلومة جديدة.

  ١. اسم أختي هالة. ما اسم أختك؟
  ٢. اسمها سعاد.
- **المبدأ الوظيفي**: إن هذا النمط من التفاعل اللغوي لا يحمل الكثير من المعلومات. الوظائف اللغوية عديدة منها التحية والاعتذار والاستئذان والوصف والسرد وغير ذلك. وعلى الرغم من أنه لا يطرح معلومات ذات أهمية إلا أن سمته الوظيفية هامة جداً حيث تستخدم اللغة هنا لأداء وظيفة محددة كما في طريقة التعليم الموصوفة أعلاه حول توظيف المهام فيها.

- دارس ١: عندي هاتف في غرفتي. ماذا في غرفتك؟
- دارس ٢: في غرفتي طاولة وتلفاز وسرير.

أمثلة عن أنشطة تواصلية بمستويات مختلفة (يتبعها تقرير شفهي من الطالب إلى باقي أفراد الصف):

١- يستفهم الدارس إذا كان محدثه قد تناول وجبة الفَطور، وإذا كان ذلك، ففي أي ساعة وأين وماذا تناول فيها.

٢- يستفهم الدارس من زميله كيف اختلفت حياته الجامعية عن المدرسية، أو كيف تختلف حياة المنزل عن حياة المدرسة.

٣- العمل الذي يفضل أو ينوي الزميل ممارسته بعد التخرج وسبب هذا الاختيار.

٤- وصف مفصّل لما قام به الدارس في التحضير لإحدى سفراته إلى الخارج.

المهمة التواصلية: بالإضافة إلى النشاط التواصلي هناك المهمة التواصلية وهي نشاط تواصلي مركب كإجراء استبيان في الصف مثلا وتقديم نتائجه للطلاب الآخرين (انظر أعلاه طريقة التعليم من خلال المهام). وقد يكلف به الدارس للقيام به خارج غرفة الدرس، خصوصاً إذا كانت العربية تدرّس لغةً ثانية، أي في بيئتها. على سبيل المثال:

١- الاتصال هاتفياً بالمتحف للحصول على ساعات دوامه وأسعار تذاكر الدخول والعنوان.

٢- تقديم نصيحة لصديق حول فائدة تناول أطعمة صحية.

٣- الاستماع إلى نشرة أخبار وتلخيص خبر واحد منها.

٤- عمل قائمة بالمعالم الرئيسة في المدينة حيث يوجد المعهد وسبب ترشيح بعضها للزيارة.

بعض الأساليب التعليمية الفاعلة

تشتمل الكتب الوظيفية عادة على عدد كبير من التدريبات (التسلسلية والتبادلية) والتمارين والأنشطة والمهام التواصلية. بعضها يجري في قاعة الدراسة، مثل التدريبات وبعض التمارين التي يمكن أن تكون إما شفهية صفية أو كتابية، كالتدرّب على نطق أصوات اللغة وكتابة حروفها. وهناك أيضا الأنشطة الصفية التواصلية (ثنائيات ومجموعات من ثلاثة فما فوق). ينظر إلى هذه الأساليب على أنها الأدوات التي يستخدمها المدرس ليساعد الدارس على التعلم، أو في اكتساب مقدرة محددة يصفها التدريب أو التمرين أو النشاط أو المهمة. لاحظ أن معظم التمارين المكتوبة تجري خارج قاعة الدرس.

من أساليب تعليم الكلام

للتذكرة، إن كل ما يقوم به المدرس في قاعة الدرس بصورة مطردة ليحقق أحد الأهداف الرئيسة أو الفرعية يعتبر أسلوبا تعليميا. ومن أهم الأساليب الأولية لتعليم الكلام للمبتدئين هو التدريبات التسلسلية والاستبدالية، وهي مفيدة للغاية في بناء التراكيب اللغوية في الذهن وفي تحقيق الطلاقة والتلقائية في الاستجابة. إنها تغني عن الشرح لقواعد اللغة وبخاصة في المراحل الإبتدائية، مما يوفر على المدرس الوقت والجهد ويتفادى الملل.

يستحسن عدم التوقف عند التدريبات (كما في الطريقة السمعية الشفهية)، إذ من الضروري الانتقال إلى مرحلة التطبيق كي نحقق الهدف التواصلي من التعليم كما هو مبيّن في الحلقة التعليمية.

١- التدريب التسلسلي

في المستوى المبتدئ، لا يوجد حوارات حقيقية بل عبارات مسكوكة متبادلة يستفاد منها في هذه المرحلة القصيرة نسبيا في تحقيق نطق جيد وطلاقة قريبة من الأداء الطبيعي. تتم بالتكرار الجماعي أولاً، وحين يلحظ المدرس بداية الطلاقة بالأداء ينتقل مباشرة إلى التدريب التسلسلي. وهذا التدريب يجري كما هو آت. ينطبق ذلك على جميع التدريبات المناسبة للتدريب التسلسلي ومنها التحايا وردودها، لذلك هي تفيد في التدرّب على الحوارات. هذا التدريب يقصد به المستوى المبتدئ.

أ- خذ مكانك مع الطلاب (ربما في أحد طرفي نصف الدائرة).

ب-ابدأ بنطق المادة الأولى من الحوار "السلام عليكم" كاملة وبالسرعة الطبيعية عدة مرات (كونك المدرس).

ت-أشر إلى الدارس الذي يليك بالرد بعبارة "وعليكم السلام".

ث-كرر العملية مرة ثانية وثالثة مع ذات الدارس.

ج- أشر إلى الدارس أن يفعل ذات الشيء مع زميله الذي يليه، وهكذا إلى أن تدور العبارة وردها بين جمع الدارسين ويعود الدور إليك ثانية.

ح- أصرّ على الأداء بالسرعة العادية مبيناً رغبتك هذه بالإشارة (لا تستخدم لغة الطالب قطعا فذلك يحرمه من فرصة التعامل مع العقبات بنفسه).

خ- يعاد التدريب مرة ثانية باستخدام "كيف الحال" / "الحمد لله" على سبيل المثال.

د- يمكن تكرار التدريب عدة مرات وفق الحاجة لكن في أوقات متباعدة (بعد ساعة، بعد يوم، بعد يومين، بعد أسبوع).

ذ- بعد ذلك تُمثل الحوارات بالسرعة العادية من قبل ٤-٦ ثنائيات فقط.

ر- للتدريب الإضافي (إن لزم) يمكنك إعادة التدريبين التسلسليين مرة أخرى مضيفا إلى عبارة "السلام عليكم" اسم عمر وياء النداء مثلاً "السلام عليكم يا عمر"، وإلى عبارة "وعليكم السلام" اسم علي "وعليكم السلام يا علي".

ز- مثال آخر لمادة مناسبة للتدريب التسلسلي:

- اسمي فلان.
- تشرفنا. اسمي كذا.

وهكذا يتم الانتقال إلى الطلاب الآخرين واحداً، واحداً.

س- اتبع التعليمات السابقة بالنسبة للتدريب التسلسلي في كل مادة جديدة حواراً كانت أم مفردات جديدة.

كل التحايا والعبارات الاجتماعية والتراكيب اللغوية مناسبة للتدريب التسلسلي وذلك للحفظ ولتحقيق الطلاقة. مثلاً:

الدارس ١: صباح الخير.

الدارس ٢: صباح النور.... وهلم جرا.

يمكن أيضا استخدام التدريب التسلسلي لمراجعة الأسماء وجموعها في أي مستوى:

- المدرس: مدينة
- الدارس ١: مدن
- المدرس: حاسوب
- الدارس ٢: حواسيب ... وهكذا دواليك.

ملاحظات تتعلق بالتدريب التسلسلي

- يستغرق التدريب التسلسلي عادة ٤٠-٥٠ ثانية في صف عدد طلابه خمسة عشر.
- استخدم النبرة الصاعدة للسؤال كما يلي وعلم نعم/لا:

  المدرس (أولا ثم الدارس١): أنتَ فلان؟

  الدارس ١: لا / نعم، أنا ....

- يعاد التدريب حسب الحاجة، لكن اترك فترة زمنية بين التدريب وإعادته (ممكن عشر دقائق أو ثلث ساعة).
- عدم تحريك آخر "حالُك" كي تصلح للذكور والإناث.
- عدم تحريك أواخر الكلمات في الجملة كي تبدو اللغة قريبة من الكلام العادي.
- لا تكتب شيئا على السبورة أثناء إجراء التدريب واقتصر على السماع والنطق.
- بعد انتهاء التدريب، اختر ٤-٦ ثنائيات عشوائيا لتمثيل الحوار بالسرعة العادية.

٢- التدريب الاستبدالي

هذا النوع من التدريب الشفوي يبني قواعد اللغة في الذهن ويغني عن شرح القواعد الذي لا طائل منه في المستويات الدنيا خصوصاً. لكن يحسن التنويه أن القواعد كمادة علمية تغدو ذات فائدة حين يصل الطالب إلى المستوى المتقدم ويدرسها ليس لبناء النظام النحوي الأساسي بل لإثراء فكره وعلمه بعلم له نظريته وأطره.

إن التدريب الاستبدالي يعتبر أداة لتعديل محتوى التركيب الذهني للدارس بحيث يتمكن من استخدام اللغة بصورة تلقائية سليمة ومطردة، وهو ليس لمجرد تعليم بنى جديدة فقط بل أيضا لمراجعة التراكيب التي يظهر فيها عدم التمكن التام. يجدر التنبيه أن الدارسين في البداية قد يشعرون ببعض الغموض في ما ينبغي عليهم أن يفعلوه للاستجابة المناسبة. هذا أمر غير مستغرب ولا ضار بالعملية، فبعض التلكؤ أو البدايات الخاطئة قد تفيد الدارس في بناء نموذج التدريب الاستبدالي بالتدريج في ذهنه. بعد عدة تطبيقات للتدريب سيلاحظ المدرس ارتفاعا بسلاسة الأداء والطلاقة وتوقع ما ينبغي فعله. وهناك عامل نفسي مساعد في هذا الخصوص إذ يشعر الدارس بتحقيق النجاح بعد التغلب على صعوبة بسيطة مما يعزز ثقته بنفسه ويقوي عملية التعلم.

٣- عناصرلازمة للتدريب الاستبدالي:

أ. المفردات اللازم تقديمها أو مراجعتها في درس معيّن،

ب. تركيب لغوي واحد متمثل بالجملة النموذجية، وقد يكون جديدا أو للمراجعة

ج. ترتيب المفردات ترتيباً منطقياً كبدائل في إجراء التدريب.

٤- الخطوات

أ- قدم المفردات التي تنوي استخدامها في التدريب بالصورة المشروحة أعلاه، وهي لا تزيد عن عشر مفردات لكل تدريب.

ب- قدم الجملة أو العبارة النموذجية بنطق واضح وكررها ثلاث مرات، ثم اطلب من الدارسين إعادتها بعدك إلى أن تشعر أن طلاقة مقبولة في نطقها قد تحققت (يمكن تجاوز هذه المرحلة عند المتقدمين). ولا بأس أن تقدمها للدارسين باسم "الجملة النموذجية" فيعتادون على سماع هذه العبارة ويعرفون دورها في التدريبات اللاحقة.

ت- قدم أحد البدائل وانتظر من الدارسين وضعه في مكانه الملائم في الجملة النموذج. لا تتسرع في تقديم الرد المتوقع. اترك الدارسين يحاولون أولا.

ث- البدائل تكون من فئتين بناء على المكان من الجملة أو التركيب الذي يناسبها (مضاف أو مضاف إليه، مبتدأ أو خبر، فاعل أو مفعول، صفة أو موصوف، وغيرذلك). يستحسن أخذ هذا الأمر بالاعتبار عند اختيار المفردات وتقديمها، وليس بالضرورة تقديم كل المفردات اللازمة دفعة واحدة، فعلى سبيل المثال قدم الضمائر المنفصلة المفردة في تدريب ثم تقدم المثنى والجمع لاحقا.

الأمثلة الآتية تعطي فكرة عن محتوى التدريب الاستبدالي ووظيفته. إن مهمة المدرس التحضير لهذه التدريبات **قبل** الدرس إما لتقديم مادة جديدة أو لتقويم أداء لاحظ فيه المدرس قصورا. يجب ألا يتجاوز التدريب الدقيقة الواحدة في تطبيقه، إلا أن تقديم

المفردات اللازمة له يأخذ وقتا أطول. تذكر أن هذا التدريب يصلح لأي مستوى، من الدارس الصفري فصاعدا. وتذكر أيضا أنه تدريب شفوي فلا تكتب شيئا على السبورة. التدريب على عملية الكتابة يتم في وقت آخر.

مثال (١) تدريب استبدالي

الجملة النموذجية: عندي درّاجة

من المفردات اللازمة: (أ) أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، هو، هي، (بافتراض أن الضمائر المتصلة قدمت سابقا بنفس الطريقة) (ب) سيارة، حاسوب، هاتف

التطبيق: المدرس (م) يقوم بنطق التركيب ثلاث مرات ويطلب من الدارسين (د) ترديده بصوت عال إلى أن تتحقق طلاقة مقبولة. ثم يقدم المدرس أحد البدائل وينتظر من الدارسين إعادة التركيب معدلا باستخدام البديل.

م: عندي دراجة.
د: عندي دراجة.
م: سيارة
د: عندي سيارة.
م: هاتف
د: عندي هاتف.
م: هو
د: عنده هاتف.
م: أنتَ
د: عندك هاتف.
م: نحن
د: عندنا هاتف.
م: بيت
د: عندنا بيت.
م: سالم

د: عند سالم بيت.

م: كِندة

د: عند كِندة بيت.

م: حاسوب (وهلم جرا)

مثال (٢) تدريب استبدالي

الجملة النموذجية: مفتاحُ السيارةِ

ملاحظة: يستحسن تحريك أواخر الكلمات في النموذج لأن الحركات جزء من التركيب، لكنّ البدائل تقدم بلا تحريك ولا تعريف، فتقديم الدارس للإعراب المناسب في استجابته جزء من تعلم التركيب بناء على هذا النموذج.

المفردات: (أ) بيت، غرفة، باب، مدرسة، أستاذ (ب) شباك، لون، مفتاح

هناك استبدال واحد فقط في كل رد.

م: مفتاحُ السيارةِ

د: مفتاحُ السيارةِ

م: باب

د: بابُ السيارةِ

م: شبّاك

د: شبّاكُ السيارةِ

م: لون

د: لونُ السيارةِ

م: مفتاح

د: مفتاحُ السيارةِ

م: بيت

د: مفتاحُ البيتِ

م: شبّاك

د: شباكُ البيتِ

مثال (٣) تدريب استبدالي

الجملة النموذجية: أحبُّ الفواكهَ

المفردات: خبز، عصير، بيض، لحم، برتقال، (ب) نحن، أنتَ، أنتِ، هو، هي

ملاحظة: البدائل تقدم بلا تحريك ولا تعريف بينما تكون الردود معربة، فالحركات جزء من تعلم التركيب بناء على النموذج. هناك استبدال واحد فقط في كل مرة.

م: أحبُّ الفواكهَ

ط: أحبُّ الفواكهَ

م: عصير

ط: أحبُّ العصيرَ

م: هو

ط: يحبُّ العصيرَ

م: برتقال

ط: يحبُّ البرتقالَ

م: هي

ط: تحبُّ البرتقالَ

م: أنتِ

ط: تحبّينَ البرتقالَ

م: نحن

ط: نحبُّ البرتقالَ.

م: بيض

ط: نحبُّ البيضَ.

يوجد العديد من التراكيب التي يمكن التدريب عليها بنفس الأسلوب، منها ما هو جمل ومنها عبارات مثل "وصلنا المدينةَ صباحاً" و"أخي مهندس مدني" و"يجب أن نسافرَ غداً" و"سماءٌ زرقاء" و"١٣ عاماً" و"بدايةُ العامِ الدراسيّ" وغيرها من التراكيب التي تشكل بعض التحدي لدارس اللغة، وتقدم جميعها مع المفردات اللازمة. يختار المدرس التراكيب المطلوب تدريسها وتلك التي يلاحظ عدم التمكن منها.

الإملاء: طريقة أخرى لإجرائه

إن عملية الإملاء طريقة فاعلة للتحقق من استيعاب المادة المقررة في كل المستويات. يستحسن تفادي القيام بالإملاء بالأسلوب التقليدي فهو ممل للدارسين ويستغرق وقت المدرس. الأسلوب البديل له أبعاد تتجاوز التعليم إلى التربية حيث يتحمل الدارسون جزءاً من مسؤولية التحضير للعمل وتنفيذه وتقييمه.

يكلف أحد طلاب الصف في اليوم السابق للإملاء بتحضير بضع جمل من المادة الجديدة (أو كلمات فقط في المستوى المبتدئ) ونذكّره بضرورة النطق الصحيح والتأني في تقديم الجمل وتكرار كل واحدة ثلاث مرات بالسرعة الطبيعية دون أن يخبر زملاءه بما اختار. في الفترة المخصصة للإملاء يملي عليهم ثلاث جمل للمستوى المتوسط وأربع في المستويات الأعلى، ثم يطلب هذا الدارس من ثلاثة من زملائه أن يتقدموا إلى السبورة حيث يكتب كل منهم من الورقة التي كتب الإملاء عليها واحدة من الجمل التي أمليت عليه بناءً على توجيه المُملي دون تدخل من المدرس. يعود الطلاب إلى أماكنهم ويشارك الجميع في تصحيح الجمل ويقوم المملي بتنظيم عمليتي التقييم والتقويم الجماعيتين. يتدخل المدرس لدى فشل المجموعة في تحديد الخطأ وهذا أمر قليل الحدوث.

توجيهات عامة لتدريس أصوات اللغة

١- تدريب يتم عادة داخل قاعة الدرس.

٢- عالج صوتا واحدا فقط في كل تدريب.

٣- لا تخلط تدريس الأصوات بتدريس كتابة الحروف.

٤- لا تذكر أمام الطلاب المصطلحات المتخصصة كالتفخيم والترقيق، ولا تشرح المخارج والصفات نظرياً بل قم بنمذجتها.

٥- لا تقتصر على تعرف الدارس على الصوت وتمييزه بل تأكد أن بإمكانه نطقه نطقاً صحيحاً.

تدريبات التعرف الصوتي

الهدف من التدريب: إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً.

- يفضل أن تكون كلمات التدريب ذات دلالة حسية أو مما يعرفه الدارس ومن أفضلها الأعلام؛ حيث لا ينشغل ذهن الدارس بالتفكير في المعنى؛ فتجتمع عليه صعوبتان؛ فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه.

إجراء التدريب

(الكتب مغلقة)

١ - قل: (استمعوا جيدًا) ثم انطق الكلمات واحدة، واحدة بصوت واضح.

٢- قل الكلمة الأولى (صالِح) مرتين، وهم يستمعون.

٣ - اطلب منهم إعادة الكلمة خلفك جماعيًا، مرتين أو ثلاث.

٤- اطلب من عدد من الطلاب فرادى نطق الكلمة بالإشارة إليهم عشوائيا وبسرعة.

٥ - كرر هذا التدريب مع الطلاب مستخدما الكلمات المقررة الأخرى.

تدريبات التمييز الصوتي

الهدف: إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه، وهو للمبتدئين.

إجراء التدريب:

١- قل "استمع جيدًا." ثم انطق ثنائيات الكلمات بصوت واضح (سَيف/صَيف، شديد/سديد، رامي/لامي).
٢- قل "استمع وأعد" واطلب منهم إعادة ثنائيات الكلمات خلفك جماعياً ثنائية، ثنائية في كل مرة مرتين أو ثلاث لكل منها.
٣- اطلب من عدد من الطلاب فرادى نطق الثنائية بالإشارة إليهم عشوائيا وبسرعة.
٤- اختبر مقدرة الطلاب على التمييز الصوتي بين الصوتين، انطق إحدى الكلمتين فإذا كانت الأولى يرفع الطالب إصبعاً واحداً وإذا كانت الثانية يرفع إصبعين.

تعليم النظام الكتابي

النظام الكتابي العربي منتظم ومطرد، وهو سهل التعليم والتعلم. ففي وقت قصير يتمكن الدارس منه. يستحسن تعليمه بعد الانتهاء من النظام الصوتي. نرى تصنيف الحروف وفق أشكالها وليس حسب الترتيب الأبجدي، وذلك لتسهيل العملية وتسريعها. نقترح تقديم كل حرف مستقلاً ثم في ثلاثة مواضع، في أول الكلمة ووسطها وآخرها وفق الترتيب الآتي:

الحرف مستقلاً	مثال عن الحرف في أشكاله الثلاثة
ا و د ذ ر ز	(الواو هنا صوت)
ب ت ث ن ي	بـ ـبـ ـب
الحركات الثلاث	َ ُ ِ
س ش	سـ ـسـ ـس

ج ح خ	جـ ـجـ ـج
ف ق ة ى	فـ ـفـ ـف
ص ض ط ظ	صـ ـصـ ـص
ع غ	عـ ـعـ ـع
ل ك م	لـ ـلـ ـل
و ي	ليسا صوتي مد بل شبه حرفين ساكنين (وليد، يابس، بَيت)
ء	أ إ آ ؤ ئ ئـ ـئـ ـئ
ل + ا	لا
التنوين، السكون، الشدة	ـًـٌـٍ ـْ ـّ

بعد الانتهاء من تقديم الحروف، توضع في مقاطع متنوعة (دا) ومن ثم يتم التدريب على كتابتها في مواضع مختلفة من الكلمة (دار،ميلاد، بيان، سود، أسوَد). تقديم نماذج من خطوط أبناء اللغة بعد الانتهاء من تقديم الحروف المطبوعة، فهذا أمر يعاني منه كل من يتعلم لغة أجنبية.

تدريب تسلسلي/استبدالي داخل قاعة الدرس

مثال: المدرس: أنت فرنسيّ؟

الدارس: لا، أنا سوريّ.

أعد الحوار عدة مرات مع تغيير الجنسيتين في كل مرة.

نفّذ التدريب أولا باستخدام "نعم أنا كذا"، ثم غيّر الإجابة: "لا، أنا لست فرنسيّاً. أنا سوريّ."

توسّع في هذا التدريب في إدخال محتوى جديد كتغيير الأسماء ونوع التحية وزمانها.

لا بأس من إعادة إجراء الحوارات أو حتى التدريبات باستخدام تحايا مختلفة للمراجعة والتمكين.

تعليم الأنماط التواصلية (التفسيري، التقديمي، التفاعلي)

بالرغم من اختلاف الأنماط التواصلية (المهارات اللغوية) في عدة وجوه إلا أنها تلتقي في النقاط الآتية التي تستخدم في تعليم الاستماع والكلام والقراءة والكتابة:

١- **مرحلة التحضير**: تسبق عملية القراءة أو الاستماع أو الكلام أو الكتابة، ويتم فيها استخدام الخارطة المعرفية (انظر المقطع أدناه) لاستحضار كل ما يعرفه الدارسون حول الموضوع، وربما تفيد الخارطة الدلالية أيضاً لاسترجاع المعلومات حول كلمة معيّنة ومشتقاتها. في هذه المرحلة تطرح أسئلة تمهيدية حول الموضوع وليس فيه.

٢- **مرحلة المعالجة**: وهي مرحلة التعامل مع معنى النص أثناء القراءة أو الاستماع لتقدير مدى استيعابه.

٣- **مرحلة المتابعة**: وهي مرحلة تناول عناصر اللغة من مفردات وتراكيب، وتتم بعد الفراغ من عملية القراءة أو الاستماع.

إلا أن لكل نمط تواصلي سمات خاصة تميزه عن سواه، لذلك سنتطرق أدناه إلى الأساليب المناسبة لكل نمط تواصلي. نبدأ بالقراءة والاستماع لأن كلا المهارتين استقباليتان فما ينطبق على الواحدة ينطبق على الأخرى. لكن هذا لا يعني أن هناك تطابقا تاما بينهما، فالنص المقروء له صفات تختلف عن النص المسموع.

أساليب تعليم القراءة والاستماع

لكي يقيس الاختبار أو التمرين القدرة على القراءة فقط وليس شيئا آخر ينبغي أن تحوّل أسئلة المحتوى (أين، متى، من، ماذا، كيف) إلى أسئلة اختيار من متعدد أو موافقة (صح/خطأ). بذلك نتجنب استخدام الكتابة أو الكلام لقياس درجة الاستيعاب. إن مسألة فصل المهارات واجبة في الاختبار، لكن في التدريب على الاستيعاب يمكن دمج المهارات بغرض تعزيز المهارة الواحدة للأخرى.

تتدرج الأسئلة من البسيط إلى الأكثر تعقيدا. لاحظ أن سؤالاً حول أدوات الربط مثلاً لا يقيس الاستيعاب بالضرورة، أما الرسوم فيمكنها ذلك نسبيا، وخريطة صماء لا تقيس الاستيعاب بل المعلومات العامة. إن أسئلة المعلومات العامة مفيدة في **المرحلة التحضيرية** في حال التدريب وليس الاختبار. أما مرحلة القراءة (المرحلة الثانية) فتقتصر على معلومات من النص وكذلك **مرحلة المتابعة**.

مراحل القراءة الثلاث

١٤- مرحلة التحضير (ما قبل القراءة)

أ. تقديم الموضوع: يتم من خلال استخدام الخارطة المعرفية (انظر المقطع أدناه)، وهي بالمناسبة تصلح لأي مستوى لغوي. هذه هي مرحلة استثارة (أو استدرار) الأفكار.

ب. مناقشة الموضوع العام (وليس نص القراءة)

ج. توضيح الغرض من القراءة بمساعدة الدارسين على التكهن بما سيقرأون

١٥- مرحلة المعالجة (أثناء القراءة)

أ. القيام بالقراءة الموقتة (من خلال عرض رأسي وإجراء التذكر الجماعي للمحتوى

ب. تنشيط الصور الذهنية من خلال تدريبات أو أسئلة التصفح والاستعراض.

ج. التحقق من صحة محتوى القائمة التي جمعها الدارسون (بإجراء قراءة ثانية).

د. تقييم الاستيعاب بأسئلة اختيار من متعدد.

ه. تسجيل كل ما بإمكان الدارسين تذكره جماعياً على السبورة أو فردياً على الورق.

و. الغربلة (طرح ما ليس له علاقة بالنص).

ز. استخدام الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد والخطأ والصواب) لتقييم الاستيعاب.

١٦- مرحلة المتابعة (ما بعد القراءة)

أ. التحقق من الاستيعاب الشامل (الإتيان بعنوان بديل، التلخيص، أسلوب كاتب النص في تطوير الموضوع، أسئلة استيعاب إضافية).

ب. استخدام الأساليب الإنتاجية كالتلخيص والتوسيع والتحويل والمحاكاة (نسخ، ترجمة، تقليد).

ج. تحليل المفردات (المترادفات، المتضادات، المتلازمات اللفظية، أدوات الربط، الخارطة الدلالية).

د. مراجعة البنى النحوية البارزة التي وردت بالنص مع تمارين عليها.

ه. استخدام درس القراءة كمقدمة لمهمة كتابية.

و. استخلاص كل ما يتذكره الطالب من النص دون تغيير بعد حجبه. الاستيعاب والذاكرة هما الهدف.

ز. تنقيح المادة المستخلصة بعد قراءة أو استماع ثان. الاستيعاب هو الهدف.

أثناء وضع الأسئلة يجب الانتباه إلى عدم الارتفاع أو الهبوط بمستوى السؤال للدارس أكثر من مستوى رئيس واحد بالنسبة للسؤال الذي يسبقه. الأسئلة الأعلى مستوى من سابقتها تعتبر أسئلة سبر (أي أنها تستهدف وظيفة لغوية في مستوى أعلى من السؤال السابق). إذا استخدمت الكتابة في مرحلة ما بعد القراءة لتقييم الاستيعاب بتلخيص النص أو كتابة عنوان آخر له فلا يحاسب الدارس على الإملاء أو على سلامة اللغة.

أسئلة قد تساعدك إجاباتها على فهم عملية استيعاب المقروء والمسموع

بيّن سبب اختيارك باختصار.

١- هل طلب توزيع عدد من المفردات على بضع فئات يعتبر سؤال استيعاب؟

٢- ما الفرق بين الإجابة عن سؤال موضوعي والإجابة عن سؤال محتوى؟

٣- هل يقيس سؤال حول أدوات الربط الاستيعاب؟ لماذا؟

٤- ما الغرض من مرحلة ما بعد القراءة؟

٥- هل يحاسب الدارس على الأخطاء الإملائية والنحوية في اختبار الاستيعاب؟

الخارطة المعرفية

اكتب كلمة على السبورة ("المرور" مثلاً) تمثل الموضوع وارسم دائرة حولها، ثم اطلب من الدارسين أن يأتوا بكلمات تتعلق بها من قريب أو بعيد. دور المدرس في هذه المرحلة ينحصر بكتابة ما يقوله الدارسون دون تعديل، وسيفاجأ المدرس بحجم المادة التي يقدمونها. استمر خمس إلى سبع دقائق ثم توقف عن قبول المزيد من الكلمات. أعد النظر مع الدارسين بكل هذه الكلمات لاستبعاد ما ليس له علاقة بإجماع المشاركين. ابدأ بطرح أسئلة بسيطة تتعلق بالكلمات والأفكار الموجودة على السبورة لتحصل على تفصيل أكبر وتشجيع الدارسين على تقديم أفكار أوسع. على سبيل المثال، فلنقل إن الموضوع كان "المرور". على الأغلب ستطرح كلمات تتعلق بوسائل المواصلات البرية، وتنظيم الشوارع، وقوانين المرور، واحترام القانون ومخالفته، ووسائل ضبط القانون، والمخالفات والعقوبات، وعلاقة الشرطي بالمواطن، والسرعة والتهور، وأخلاق القيادة، وأساليب المعالجة، ودور التربية في المدرسة، وتوفر المواصلات العامة، وحق المشاة، وتشجيع عدم استعمال السيارات حين لا تدعو الحاجة إليها، وغير ذلك كثير.

عند هذه النقطة يمكن التوقف إن كان الدرس استيعاب المقروء أو المسموع والانتقال إلى المرحلة الثانية. أما إذا كان الدرس للكلام أو الكتابة فيمكن تكليف الدارسين بمهمة تنفذ في ثنائيات أو مجموعات لتحديد مواضيع ثانوية لبحثها في المرحلة الثانية.

ملخص تحضير درس قراءة

ما قبل القراءة

استثارة الأفكار بواسطة الخارطة المعرفية.

مناقشة الموضوع وليس النص.

كتابة أو تقديم المفردات الرئيسة..

أثناء القراءة

قراءة صامتة موقتة.

إدراج كل ما يستطيع الدارسون تذكره إما على السبورة أو على الورق.

قراءة ثانية للتحقق من صحة القائمة ومن ثم تعديلها.

تقييم الاستيعاب بالاختيار من متعدد باستخدام أسئلة تستهدف التصفح والاستعراض.

الانتباه إلى المعنى الحرفي والمعنى المقصود (القراءة بين السطور، أي معاني الكلمات المعجمية،، مقابل القراءة ما وراء السطور أي ما يقصده الكاتب).

ما بعد القراءة

التحقق من الاستيعاب العام، معالجة المفردات، التراكيب النحوية.

ربط القراءة بمهمة كتابية تتعلق بذات الموضوع.

أساليب تعليم الكتابة (أو الإنشاء)

في هذا الجزء نناقش دور الكتابة في اللغة الثانية، ثم نستعرض أنواع الكتابة والأسئلة التي تؤدي إلى كل نوع منها. نتدرج بالتدريب عبر متصل يتراوح من الكتابة الموجهة إلى الكتابة الحرة (نسبياً). يلي ذلك الإشارة إلى دور التعليمات الواضحة وفائدتها في تحديد الإجابة. ثم يبحث في السياق ودوره وأنواعه ودرجات تقييد الكتابة والأسئلة المختلفة ونوع الإجابات، وفي مراحل تعليم الكتابة. عملية الكتابة لها مراحلها، من استثارة الأفكار وجمع المعلومات إلى اختيار ما يناسب وحذف ما لا يناسب، ثم ترتيب الأفكار وإنشاء النص.

يستحسن أن يُتّبع في عملية الإنشاء نموذج ثابت يتدرب من خلاله الدارس مرارا بحيث يخلق لديه توقعات معينة يتبعها كلما باشر بالكتابة. من الأمور الواجب تدريب الدارس عليها علامات التنقيط والترقيم وأدوات الربط والإملاء وسلامة اللغة. تتنوع طرق الكتابة وفق المستوى ويتدرب التلاميذ على الكتابة بدرجات متفاوتة من الحرية بحيث يبدأون بالمحدد وينتهون بالكتابة الحرة نسبياً.

مراحل الكتابة

١- جمع المفردات والتراكيب والمعلومات حول الموضوع عشوائيا.
٢- فرز المعلومات وترتيبها منطقيا.
٣- عملية الكتابة ثم التنقيح.
٤- وضع عنوان آخر للنص.
٥- التركيز على التفاصيل من مفردات وتراكيب.
٦- السلامة اللغوية وكيف تتجلى في النص.
٧- كيفية ترابط النص.
٨- معالجة المفردات من حيث المترادفات والمتضادات والمتلازمات.
٩- البنى النحوية الهامة المستخدمة في النص.

اختبر معلوماتك!

أياً من طرق التعليم تفضل ولماذا؟

أي طريقة من طرق تقديم المادة تستخدم؟ هل تكفي؟

أيمكن تعليم اللغة عن طريق المادة العلمية في كل المستويات؟

كيف يتم تعليم اللغة بواسطة تنفيذ مهامّ لغوية؟

كيف يختلف تعليم الكتابة عن تعليم القراءة؟

ما أنجع طريقة في تقديم المفردات برأيك؟ لماذا؟

ما الطرق المتبعة في تعليم القواعد، قديمها وحديثها؟

كيف يختلف الاستنتاج عن الاستقراء؟

كيف تتم الكتابة حول موضوع معين؟

لعل أفضل أسلوب هو الحصول على المعلومات من الدارسين أنفسهم عن طريق الخارطة المعرفية، إذ يقوم المدرس بالحصول على كل ما يعرفه الطلاب عن الموضوع كالمهن مثلا. ولهذا الأسلوب عدة خطوات.

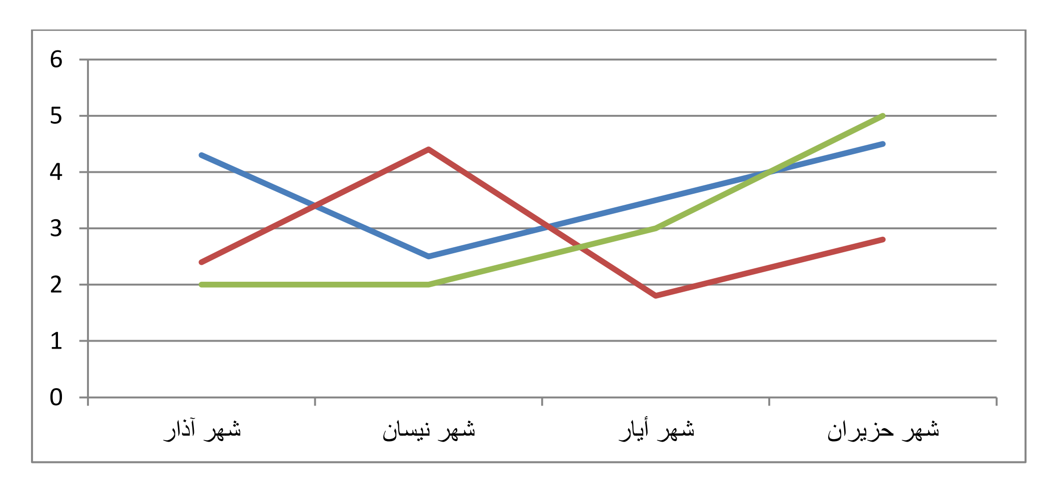
- أولاً، استثارة الأفكار. يكتب المدرس على السبورة كلمة أو كلمتين تمثل الموضوع. يطلب من الدارسين تقديم كل ما يعرفونه عن الموضوع دون ترتيب معيّن، ويكتب كل ما يقولون دون تعديل. وينسخ الدارسون تلك الكلمات.
- ثانياً، عملية حذف الكلمات التي لا علاقة لها بالموضوع بعد أن يقرر الدارسون ذلك في مجموعاتهم.
- ثالثاً، ترتيب الأفكار وفق التسلسل الزمني أو المنطقي أو من حيث التواتر أو الأهمية أو الشيوع.
- رابعاً، كتابة النص وتنقيحه من ناحية الإملاء وسلامة اللغة والترابط والتماسك.

للتدريب على الكتابة يجب أن يكون هناك نموذج ثابت لا يتغير لعملية الكتابة مما يولد لدى الدارس توقعات معينة يقوم بتطبيقها في كل مرة. أولا التدريب على تجميع المعلومات اللازمة وترتيبها وصياغتها بشكل موضوع وفق مستويات الدارسين: قوائم كلمات للمبتدئ، وجمل للمتوسط للوصف البسيط، وفقرات للمتقدم للوصف والمقارنة وإعطاء تعليمات، والخطاب المستفيض لطرح الرأي المؤيد بالحجج للمتفوق والمتميز.

أنشطة الكتابة والتمارين

هناك عدد من أنشطة الكتابة والتمارين. بعضها يمهد للإنشاء مثل الإملاء وإعادة ترتيب كلمات في جملة وإعادة ترتيب جمل في فقرة وتحويل النص من صورة لأخرى، والبعض الآخر يقع في مجال الإنشاء ككتابة الرسائل والبطاقات والطلبات واليوميات والتقارير والمقالات.

١- **تحويل المعلومات** من صورة إلى أخرى. مثلا تحويل رسم بياني إلى نص مكتوب حيث يحول المبتدئ الرسم إلى قائمة كلمات، والمتوسط يكتب جملا يصف بها البيانات، والمتقدم يصف عملية البيع ويقارن بين المبيعات عبر الشهور، والمتميز يبدي رأيه ويعلل أسباب انخفاض المبيعات أو ارتفاعها.



٢- **الإملاء** المنظور والمسموع، وهو ليس كتابة بمعنى الإنشاء لكنه يدرب على التمييز بين الأصوات والتركيز على نظام الكتابة والتهجئة وعلى التراكيب والمفردات. يجري التصحيح جماعيا لتوفير الوقت وتحميل التلاميذ تلك المسؤولية (انظر وصف الإملاء).

٣- **كتابة البطاقات**. بطاقة المعايدة مثلا للمبتدئ والمتوسط بينما تكون البطاقة البريدية أو الرسالة الإلكترونية من المتوسط فصاعدا. والكتابة هنا محدودة بالمساحة المتوفرة على البطاقة وبالمكان المذكور عليها.

٤- **الكتابة الحرة** تتمثل في أنشطة مثل كتابة الرسائل واليوميات والمقالات والتقارير، لكن كما ذكر آنفاً فإن تعليمات سؤال الكتابة يمكن أن تحدد مجال الموضوع أكثر وتزيد من انغلاقه. يتراوح مستوى كتابة رسالة من المتوسط الأعلى إلى المتقدم لأن كاتب الرسالة يصف عادة ويشير باستمرار إلى تجربته الشخصية وأحاسيسه. واليوميات أيضا من الكتابة الحرة وغالبا ما تكون في المستويين المتوسط والمتقدم.

التدريب على الكتابة

مسوّغات التدريب على الكتابة

- تركز على اللغة بشكل كلي وليس على التفاصيل.
- تتجاوز حدود الاختبار التحصيلي وتنمي الكفاءة اللغوية.
- تجعل الطالب يستجمع كل ما يعرفه من اللغة وعنها ليحقق هدفه التواصلي.
- تدرب الطالب على أصول الخطاب في المراحل المتقدمة.
- تعزز المهارات الأخرى.

أساليب التدريب على الكتابة

الهدف منها:

- التعرّف على المفردات. (مبتدئ)
- التعرّف على التراكيب اللغوية. (متوسط)
- مولّد الجمل (مبتدئ)

تعمل	هالة	داراً		عمله
يدرس	مروان	سيارة	بِـ	كوريا
تحب	رشا	ثلاث لغات	في	الصين
يسوق	إياد	الأحياء	إلى	طلاقة
تتكلم	جمانة	نادلة	من	طابَقين
تسكن	نزار	الطعام		الجامعة
يذهب	عُلا	وحده		مطعم

- إعادة ترتيب كلمات في جملة (لعله من أفضل التدريبات اللغوية لجميع المستويات)
  مدينة – رَمسيس – إلى – ركبنا – مدينةِ – من – القطارَ – محطة - طنطا

- ملء نموذج بمعلومات شخصية (مبتدئ)

الاسم:
اسم الأب:
اسم الأم:
المهنة:
العنوان:
المدينة:
تاريخ الميلاد:
رقم الهاتف:
رقم شهادة القيادة:

- ملء نموذج بمعلومات بناء على نص مكتوب (مبتدئ - متوسط)

تعمل رولا طبيبة في مدينة دمشق وتسكن في شقة كبيرة في شارع المطار. يسكن والدها منذر ووالدتها مها في دار قريبة من شقتها، وهما يتصلان بها بالهاتف كل يوم. ولدت رولا في الرابع من آذار عام ١٩٧٥. رقم هاتفها ٦٢٦١-٤٧٤ ورقم رخصة قيادتها ٥٦٧٤٥٣دس.

الاسم:
اسم الأب:
اسم الأم:
المهنة:
العنوان:
المدينة:
تاريخ الميلاد:
رقم الهاتف:
رقم رخصة القيادة:

- كتابة نص بناء على نموذج بعكس العملية السابقة (مبتدئ - متوسط)

الاسم: رولا
اسم الأب: منذر
اسم الأم: مها
المهنة: طبيبة
العنوان: شارع المطار
المدينة: دمشق
تاريخ الميلاد: ٤ آذار ١٩٧٥
رقم الهاتف: ٣٢٤٢-٦٢٨
رقم رخصة القيادة:
٧٤٦٣١١



انظر واكتب (مبتدئ- متقدم)

تتم الكتابة في عدة مستويات **(مبتدئ- متقدم)** باستخدام الصور.

١- سرد أسماء الأشياء والأشخاص في الصورة.

٢- وصف الأشياء والأشخاص في الصورة.

٣- تعليق على الصورة (من هذه السيدة في رأيك وماذا تفعل؟).

٤- المقارنة بين الصورة وصورة أخرى أو شيء حقيقي مماثل.

٥- كتابة نص حول موضوع متعلق بالصورة (مثلا دعاية، اقتراح، نقد).

٦- كتابة قصة مبنية على سلسلة من الصور..

اقرأ واكتب (متوسط - متقدم)

يمكن اعتماد مبدأ دمج المهارات لتعزيزها. نبدأ باختيار عدد من النصوص الأصلية ذات المواضيع المختلفة وتقدم للدارسين (أو نطلب منهم اختيارها بأنفسهم) بغية القيام بعدد من المهام التواصلية أو التفاعلية أو اللغوية، وفي ما يلي بعضها.

- وضع أسئلة تستدرج رأي الطالب ومواقفه من الموضوع.
- تلخيص الفكرة الأساسية.
- كتابة تكملة لنص مجتزأ.
- تحويل الحوار إلى سرد .

تطبيق على مقترب عملية الكتابة

١. طرح فكرة واستثارة أفكار الطلاب.
٢. استثارة الأفكار تولد أفكارا جديدة.
٣. تسجيل الأفكار على الصفحة دونما ترتيب معيّن.
٤. تقييم فائدة كل فكرة للموضوع المطروح.
٥. اختيار الأفكار المناسبة وطرح ما لا يلائم.
٦. تنظيم الأفكار لتكوين نواة مسوّدة للنص.

مثال ١: لماذا أفضل أن أكون نباتيا؟

- الغذاء الصحي
- الرفق بالحيوان
- الابتعاد عن الدُسُم
- الاعتناء بالصحة
- طرق مبتكرة لتحضير الطعام النباتي

مثال ٢: لماذا أفضل حياة المدينة على حياة الريف (أو العكس)؟

الخطوة الأولى: استثارة الأفكار

الخطوة الثانية:تجميع الأفكار وترتيبها وفق مواضيع ثانوية

أمثلة لثلاث لفئات تندرج تحتها الأفكار الملائمة:

- الصحة
- الرفق بالحيوان
- أسلوب حياة مختلف

الخطوة الثالثة

١- يكتب الدارسون لمدة خمس إلى عشر دقائق.

٢- يكتبون أي شيء يخطر في أذهانهم متعلق بالموضوع.

٣- يكتبون دون ترتيب معين.

الخطوة الرابعة

١- كل دارس على حدة يعيد قراءة ما كتب بصورة صامتة.

٢- يعبر الدارس في جملة واحدة عن أهم فكرة كتبها.

٣- يفتح صفحة جديدة مبتدئا بتلك الجملة.

٤- يختار من الأفكار ما يريد من النص الأول.

٥- يختم النص بجملة تلخص الفكرة الرئيسية.

للمتقدمين

الهدف: الكتابة من منظور الخطاب أو المعنى الإجمالي للنص

خطوات **تمهيدية** نحو تحقيق هدف الكتابة: فهم العلاقة بين التسلسل الزمني والمنطقي من جهة والمعنى العام للنص من جهة أخرى.

إعادة ترتيب جمل لتشكيل نص

١) أول شيء أفعله صباحا هو الذهاب إلى الحمام.

بعد مشاهدة مسلسلي المفضل أنام نصف ساعة فقط.

في الساعة الثامنة صباحا أذهب إلى عملي.

في المساء أشاهد وزوجي فيلما على التلفاز.

بعد ذلك أشاهد الأخبار خلال تناول الفطور.

حين أعود بعد الظهر أشاهد مسلسلي المفضل.

خلال العمل أستمع إلى الإذاعة.

التركيز على ترابط النص

- حذف كلمات متكررة زائدة في نص بغرض التدريب
- استخدام الضمائر وأدوات الربط الأخرى لتحقيق الترابط بين الجمل

كيف نستخدم اللغة لتؤدي وظيفتها؟

- بتسمية الأشياء والأشخاص (مبتدئ)
- بوصف البرنامج اليومي (متوسط)
- من خلال عقد مقارنة بين شيئين أو شخصين أو تجربتين (متقدِّم)
- بتعريف الأفكار والمصطلحات (متقدِّم - متفوق)
- وصف الأشخاص والأشياء والأحداث (متقدِّم)
- بواسطة الإطناب والاستطراد والسرد (متقدِّم - متفوق)
- إدلاء الدارس بموقفه الخاص وتأييده بالحجج (متميّز)

الخطوة النهائية

- يعطى الطلاب نصا أصليا يعالج الموضوع ذاته.
- يقومون بقراءته للمقارنة مع ما أنتجوا.
- يحددون أوجه التشابه والاختلاف دون كتابة شيء على الورق.
- يعدلون نصوصهم دون النظر إلى النص الأصلي.

أوجه الكتابة

يتم تقديم تدريبات وتمارين للدارسين وفق مستواهم في الأوجه الآتية:

التهجئة: استخدام الإملاء بالطريقة الموصى بها سابقا.

المفردات: قياس سعة المفردات (تنوعها) وعمقها (مترادفات، متضادات، متلازمات)، إذ يجب أن تتسع بارتفاع المستوى وذلك من خلال تنويع الموضوعات.

النحو والصرف: تمارين قواعدية مناسبة للمستوى (التذكير والتأنيث والعدد والإعراب وغير ذلك)

الترابط: تزويد الدارسين بقوائم من أدوات الربط، وبنصوص جرّدت منها. يقوم الدارس بدمج الأدوات في أماكنها المناسبة في النص.

التماسك: تمارين على تنظيم الأفكار اعتماداً على الترتيب الزمني والمكاني والمنطقي وحسب الأهمية والتواتر الانتشار.

من أساليب اختبار الكتابة والتدريب عليها

- التهجئة: بالإملاء
- علامات التنقيط: نصوص دون علامات تنقيط يقوم الدارس بمعالجتها حسب القواعد المشار إليها أدناه.
- ربط أنصاف جمل بعضها ببعض
- توسيع أو تقليص جملة أو فكرة (إضافة تفاصيل للجملة أو طرحها)
- تركيب جمل من جدول (مبتدئ)
- ملء الفراغات في جمل بواسطة الاختيار من متعدد أو من الذاكرة
- إعادة ترتيب الكلمات في جملة (مفيد في جميع المستويات)
- تماسك النص (تحديد جملة لا علاقة لها بالنص)
- تنظيم الأفكار (انظر أعلاه)

- تحويل النص من شكل إلى آخر (من نص إلى نموذج رسمي مثلا)
- التلخيص: تخفيض عدد الكلمات إلى خمس الطول الأصلي، لكن دون المس بالأفكار الرئيسة.
- محاكاة النص (تقليده لكن في موضوع آخر): يقتضي ذلك معرفة مفردات مناسبة للموضوع الآخر.

تحسين نوعية الكتابة بالترقيم والتنقيط والتهجئة وسلامة اللغة

أ. الأرقام العربية المستعملة في ترقيم البنود تتبعها شرطة وليس نقطة (١-).

ب. تستعمل الفاصلة بعد الجملة المكتملة تركيبيا وليس معنويا والنقطة بعد اكتمال الفكرة.

ج. لا يفصل فراغ بين علامات التنقيط وبين الكلمة السابقة.

د. لا فراغ بين حرف العطف والكلمة.

ه. التأكد من نقط الياء الأخيرة في الكلمة. (أحب المشي والجري)

و. من أجل سلامة اللغة يتم تعلم القواعد وظيفيا أي بتوظيفها لفهم المعنى وليس تعليمها كنظام مستقل.

اختبر معلوماتك

- لمَ تعتبر الكتابة مهارة تتجاوز حدود المادة المقررة؟
- ما المقتربان المستخدمان في تعليم الكتابة؟ كيف يختلفان؟
- هل تفضل أحد المقتربين على الآخر؟ عدّد بعض الأسباب.
- ما بعض الاختلافات بين اللغتين المحكية والمكتوبة؟
- ما دور المفردات والنحو في تعليم الكتابة؟

- صف أسلوبا للتدريب على الكتابة يصلح لجميع المستويات وبيّن فائدته.
- كيف تستغل ذات الصورة لتبني عليها أنشطة لعدة مستويات؟
- ما فائدة تحويل معلومة من نص إلى نص آخر؟
- كيف نبدأ درسا وفقا لمقترب عملية الكتابة؟ لماذا؟
- اقترح موضوعات تكون نواة لعملية استثارة الأفكار.
- اختر موضوعا وولِّد منه عددا من النقاط المتعلقة به.
- ما الخطوات التي تلي عملية استثارة الأفكار وكيف تطبّق؟
- ما صفات النص التي نركّز عليها في المستويات المختلفة؟
- ما علاقة مستويات الكفاءة بوظائف اللغة؟
- كيف نساعد الطالب على إنتاج فقرة مترابطة؟
- صف بعض أساليب اختبار الكتابة.

خلاصة أساليب تعليم الكتابة

يكتب الناس بلغتهم الأولى لأغراض عديدة كقوائم المشتريات والمذكرات والرسائل والدعوات واليوميات وغير ذلك. إلا أن مهارة الكتابة ليست مطلوبة على الأغلب في اللغة الثانية، لكنها مهارة تفيد في تعزيز المهارات الأخرى في التعليم. يتم التدريب عليها بإعطاء تعليمات محددة واضحة كي نحد من التنوع الكبير في الإجابات كما في المثال أدناه حيث أن السؤال الأول عام جدا والثاني أكثر تحديدا وهكذا إلى أن نصل إلى أسئلة محددة تماما كما في السؤال الرابع.

١- اكتب مقالة عن السياحة.

٢- اكتب مقالة عن السياحة في هذا البلد.

٣- اكتب مقالة عن وسائل تنمية السياحة في هذا البلد.

٤- ناقش بعض الأساليب الهادفة إلى رفع عدد السياح الأجانب القادمين إلى هذا البلد.

- دعاية أفضل ومعلومات أكثر (أين تتوفر وما صيغتها؟)
- تحسين المرافق العامة (الفنادق والمواصلات والاتصالات)
- تدريب الطواقم (الدليل السياحي، مدير الفندق والمطعم، النادل، الطاهي)

من التمارين شبه المحددة تكميل قصة حيث يقدَّم الجزء الأول محتويا السياق والشخصيات والحبكة والأحداث وما على الدارس إلا تخيل نهاية القصة بناء على ما قرأ ومن ثم إنشاءها.

تمرين آخر محدد يتم باستخدام الصور ويطبق على مستويات مختلفة، فالمبتدئ يعدد الأشياء الموجودة في الصورة مثلا أو يجيب عن أسئلة مثل "ماذا يحمل الولد؟" أي أن إجاباته على مستوى الكلمة أو العبارة. والمتوسط يصف ما يجري فيها كأن يجيب عن السؤال "ماذا يفعل الولد؟" أو "كيف يجلس الأب؟" أما المتقدم فنطلب منه أن يسرد قصة جرت أو تجري في هذا المكان، أو قصة جرت له في مكان مشابه لهذا المكان على أن تحتوي القصة على بداية ووسط ونهاية. يمكن للمتقدم أيضا أن يتناول موضوعا بحث في مادة دراسية أخرى كالمناخ في بلد ما أو الغذاء الصحي، إلا أن هذا الأسلوب قد يفتقر إلى عنصر التشويق.

اختبار الأداء اللغوي

١- **الاختيار من متعدد** (مناسب لاختبار الاستيعاب)

تتدرّج البدائل في درجة بعدها عن المعنى.

عند أخي الكبير سيارة حمراء وسيارة بيضاء.

أ يريد أخي سيارة سوداء.	(أقل من خمسين بالمئة)
ب سيارة أخي حمراء وبيضاء.	(ربما ثمانين بالمئة)
ج عند أخي سيارتان.	(مئة بالمئة)
د تعجب أخي السيارة البيضاء أكثر من الحمراء.	(٧٠ بالمئة)
هـ سيارة أخي البيضاء كبيرة.	(ربما ستين بالمئة)

ما نسبة بُعد البدائل التقريبي عن المعنى في المثال أدناه؟

تذكّرتْ خُلود أن تتصل بأمِّها بالهاتف.

أ اتّصَلَتْ خلود بأمِّها.	(%)
ب تريد خلود أن تتّصل بأمها.	(%)
ج سوف تتّصل خلود بأمها.	(%)
د تتّصل خلود بأمها كل يوم.	(%)
هـ لم تتصل خلود بأمها	(%)

محاسن الاختيار من متعدد

- درجة ثبات عالية لا تتأثر بحكم المصحح الشخصي.
- مقصد الممتحن واضح من شكل السؤال مما يبعد اللبس عن الدارس.
- لا يضطر الدارس إلى الاستعانة بمهارة غير المهارة المقصود اختبارها، ليس كما في الأسئلة التي تقتضي إجابات مكتوبة.

مساوئه

- الإجابة الخاطئة قد تحصل إما بسبب عدم فهم النص أو السؤال، لكن الاختبار لا يبين لنا سبب الخطأ.
- قد يحصل الدارس على الإجابة الصحيحة بإلغاء البدائل الأخرى وليس بسبب فهم البديل المختار.
- تصميم هذا الاختبار يشجع الدارس على التخمين، وفي حال تصميم الأسئلة السيئ يستطيع الدارس الإجابة عن الأسئلة دون النظر إلى النص.
- يستغرق إعداد هذا النوع من الأسئلة وتنقيحها وقتا طويلا وتقتضي كتابتها خبرة وعناية فائقة.

نقاط تراعى في الاختيار من متعدد

تجريب الاختبار قبل تقديمه وتنقيح متن كل سؤال مراعين النقاط التالية:

- عدم وجود معلومات غير ضرورية في متن السؤال.
- خلو السؤال من أخطاء إملائية أو قواعدية.
- اللغة مختصرة وفي مستوى الدارس.
- وجود معلومات كافية للإجابة عن السؤال.
- وجود اختيار واحد فقط يطابق المعنى المقصود في النص.
- البدائل الخاطئة معقولة رغم عدم كونها الجواب الصحيح.
- الإجابات متجانسة وذات أطوال متساوية والسؤال مناسب للاختبار.

اختبار مفردات/أدوات ربط - متقدم

سامرٌ طويل القامة .... أخوه قصير.

* حالما   * ريثما   * حينما   * بينما

اختبار المفردات/القراءة (مبتدئ)

هذه ....

أ. ساعة

ب. سيارة

ج. حقيبة

د. مدرسة

رتب المفردات الآتية في فئات. (مبتدئ/متوسط)

طَبَع، حُلُم، خليج، سمك، أزهار، دراجة، نَشَر، فَكَّر، جبل، لحم، عشب، سفينة، ألّف، ظَنّ، محيط، بيض، أشجار، قطار، كَتَبَ، شِراع، خضار، نخيل، سيارة

مواصلات : ....

جغرافيا : ....

أغذية: ....

طبيعة: ....

نَشر: ....

مثال عن اختبار القواعد

سافرنا إلى .... بالطائرة.

* دمشقِ * دمشقٍ * دمشقَ * دمشقُ

اختبار القواعد (متوسط)

اشكل الكلمات الآتية شكلاً تاماً.

سألت ______________

سئلت ______________

مسؤول ______________

ولد نزار ______________

ولدت زوجته بنتاً. ______________

اختبار القواعد (متوسط)

سكنت في شقة مع صديقاتي (الثلاث – الثلاثة – الثالث - الثالثة).

اختبار المفردات (متقدم)

أ- أغلقَتْ الفتاة الباب بشدة منفّسةً عن <u>حَنَقِها</u>.

* محبتها * إعجابها * غضبها * سرعتها

مثال عن سؤال مفردات رديء

ب- أصابه <u>صُداع</u> شديد فبقيَ في الدار.

* ألمٌ في الرأس * إسهال * مَشفى * غريب

اختلاف طول البديل عن البدائل الأخرى غير مرغوب لأنه قد يلفت نظر الدارس ظانا أنه البديل الصحيح أو ربما الخطأ.

مفردات (متقدم)

أهيم على وجهي

أ. أمشي بلا هدف

ب. أتوجه نحو مكان محدد

ج. أشعر بسعادة

د. يعجبني شكل وجهي

تقديم الاشتقاق المناسب

والد سلمى أحد (طار) ...**الطيّارين**... الذين يعملون في شركة الشرق الأوسط.

صفات هذا السؤال

يركّز على مبنى اللغة (النحو والصرف).

سؤالان في سؤال واحد (الاشتقاق والإعراب).

يختبر مفردة واحدة.

إكمال جملة (إنتاج - متوسط)

أ- جلستُ إلى جانب السائق ووضعتُ ...**أمتعتي**... في صندوق السيارة.

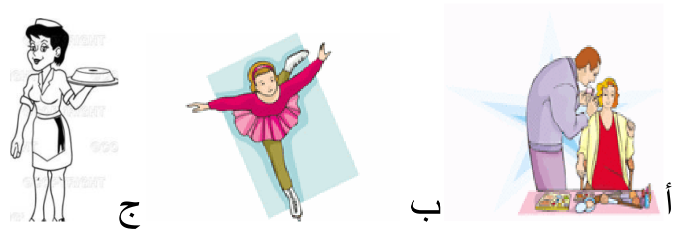
ب- زار هاني باريس في الصيف الماضي لكنه ..**لم يزر**... قصرَ فرساي.

جملة تصف صورة (استيعاب القراءة - متوسط)

يجلس الرجل في مكتبه. أ ب ج



تعمل الفتاة نادلة. أ ب ج



إعادة ترتيب كلمات في جملة (متوسط فما فوق)

ما - منه - ينفع - البحث - الغرض - أعرض - لعل – أن - للقارئ

ترتيب الجمل وفق سلسلة صور (متوسط)



الجملة الأولى في مكانها الصحيح.

١- نظر الصبي من النافذة ورأى قدم وحش ضخمة الحجم.

بدا الذعر واضحا على وجوه الناس الفارين من الوحش.

يتناول الولد فطوره في غرفة الطعام.

كان الوحش أطول من المباني.

كسِر زجاج النافذة إلى يسار الصبي.

ذعِر الناس من منظر الوحش الضخم الآتي من خلف المباني.

المراجع

ACTFL Standards for Foreign Language Learning, 1996

ACTFL Proficiency Guidelines. (2012). American Council on the Teaching of Foreign Languages: Washington, DC.

Singer, H., & Ruddell, R.B. (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (2nd ed., pp. 497–508). Copyright 1976 by the International Reading Association. Originally published in Journal of the Reading Specialist, 1967, 6, 126–135.

Kenneth S. Goodman. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. Theoretical Models and Processes of Reading. International Reading Association. 1976.